

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE BELAS ARTES



Potencialidades da Arte Pública Relacional na Arte/educação
Práticas da cidade como sala de aula

Francisco Herbert Rolim de Sousa

DOUTORAMENTO EM BELAS-ARTES
(Especialidade de Educação Artística)

Tese orientada pela Professora Doutora Margarida Calado

2013

RESUMO

Em razão da necessidade de afinidades entre arte/educação e realidade social, nos dias atuais; entre arte/educação e transformações pelas quais vêm passando as artes visuais, na contemporaneidade; esta tese trabalha com a hipótese de que a arte pública, relacional, pode ser útil como dispositivo pedagógico e tornar mais interessante e produtivo o ensino e a aprendizagem, o estudo e a pesquisa prática, tanto para o artista/professor/pesquisador quanto para o aluno de arte/educação. Para isto, baseia-se em pressupostos teóricos da educação (SCHÖN, 2000; TARDIF, 2002; LIBÂNEO, 2004; SAVIANI, 2004; MORIN, 2002, 2007, 2010a, 2010b) da arte pública (KRAUSS, 1998; BOURRIAUD, 2009; ARCHER, 2012; CAEIRO, 2001, 210...) da arte/educação (BARBOSA, 1978, 1982, 2005, 2008a, 2008b; THISTLEWOOD, 1990; EISNER, 2005; HERNANDEZ, 1998; WILSON & WILSON, 2005; WILSON, 2008) das metodologias (THIOLLENT, 1998; ROLNIK, 2005-2006; SALLES, 2008a, 2008b) tendo, por fontes, experiências internacionais, do Brasil e Portugal, esta última, a título de correlações, considerando o apoio institucional da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa (FBAUL) para validação desta pesquisa. Trata-se de estudo prático, reflexivo, acerca de intervenção urbana, no contexto do bairro Benfica, cidade de Fortaleza, Brasil, proposta e executada pelo Grupo Meio Fio de Pesquisa e Ação (GMFPA) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) formado por artistas, professores, pesquisadores e licenciandos em arte, com o objetivo de produzir conhecimento sobre as potencialidades da arte pública, relacional, na arte/educação, amenizando os distanciamentos entre arte/educação e arte contemporânea, escola e sociedade. Os resultados obtidos apontam para uma viabilidade dos aspectos relacionais, da arte pública contemporânea, no processo de licenciatura em arte, em seus reflexos no ensino formal e informal e no modo de como lidamos com a realidade social e as inter-relações humanas.

Palavras-Chave: arte/educação, arte pública, estética relacional, artista/professor/pesquisador, pesquisa-ação.

ABSTRACT

Today's affinities between 'Art & Education' and social reality raise a need of transformation passing through visual arts into the requirements of contemporary time. This thesis is based on the hypothesis that public art can be applied as an educational device to increase the experience of teaching and learning resulting in an increase of interest and productivity of student's learning and comprehending. The practical study and research applies to all participant of 'Art & Education' equally, these are artists, teachers, researchers and student. The accomplishment this the theoretical suppositions of education (SCHÖN, 2000; TARDIF, 2002; LIBÂNEO, 2004; SAVIANI, 2004; MORIN, 2002, 2007, 2010a, 2010b) build the basis by using public art art (KRAUSS, 1998; BOURRIAUD, 2009; ARCHER, 2012; CAEIRO, 2001, 210...), 'Art & education' (BARBOSA, 1978, 1982, 2005, 2008a, 2008b; THISTLEWOOD, 1990; EISNER, 2005; HERNANDEZ, 1998; WILSON & WILSON, 2005; WILSON, 2008) and methodologies (THIOLLENT, 1998; ROLNIK, 2005-2006; SALLES, 2008a, 2008b) as sources. International experiences made in Brazil and Portugal where the later, in terms of correlations, considers the institutional support by the 'Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa' (FBAUL) to validate this research. The thesis perspective is based on a reflective and practical study considering urban intervention within the context of Fortaleza's district "Benefica" in the Brazilian estate Ceará. It is proposed and performed by artist, teachers and researcher which have graduated in art and are members of the 'Grupo Meio Fio de Pesquisa e Ação' (GMFPA) of 'Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará' (IFCE) with the target to create and produce knowledge of the potential of public art in relation with 'Art & Education' to achieve an estrangement between 'Art & Education' and contemporary art in schools and the society. The result indicates the feasibility of relational aspects of contemporary public art during the graduation process in art. It reflexes in formal and informal teaching styles as well as the way how we deal with our social reality and human inter-relationship.

Keywords: art/education, public art, artist/teacher/researcher, relational aesthetics, research-action.

DEDICATÓRIA

Aos colegas-professores, alunos, artistas,
pesquisadores e interessados em arte e
arte/educação.

AGRADECIMENTOS

Uma grande parte, a parte mais importante, a mais rica, a mais ardorosa da vida social, vem das relações intersubjetivas. Cabe até dizer que o caráter intersubjetivo das interações no meio da sociedade, o qual tece a própria vida dessa sociedade, é fundamental. Para conhecer o que é humano, individual, interindividual e social, é preciso unir explicação e compreensão.

Edgar Morin (2010, p. 127)

Instituições: Câmara Municipal de Fortaleza, Centro Cultural Banco do Nordeste do Brasil (CCBNB) Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura (CDMAC) Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa (FBAUL) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE) Secretaria de Cultura do Município (SECULTFOR) Secretaria de Cultura do Estado do Ceará (SECULT) *Shopping* Benfica, Teatro José de Alencar, Universidade Estadual do Ceará (UECE) Universidade Federal do Ceará (UFC).

Coletivos: Grupo Mira Ira, Acidum, Companhia Pã de Teatro, Curto-Circuito, Grupo Balbucio, Grupo Meio Fio de Pesquisa e Ação (GMFPA) Projeto CadaFalso.

Colaboradores: Abdelhafid Hammouche, Adalgisa Figueiro, Airton Monte (*in memoriam*) Álbio Sales, Alder Teixeira, Alexandre Mourão, Antônio Beethoven, Carlos Macedo, Carlos Emílio, Cris Soares, Crisóstomo do Vale, David Alexander, Elmo Vasconcelos, Eloi Rigoto, Emanuel Oliveira, Geny Lustosa, Galber Rocha, Gilberto Machado, Gilberto R. Nogueira, Gilvan L. Bezerra, Hugo Ferrão, Izabel Gurgel, Jacqueline Medeiros, José Ribeiro, Júlio Lira, Lars Konrad, Lilian Amaral, Kadma Marques, Kylvia Rocha, Karla Iene, Laercio Noronha, Leimisson Cassimiro, Maíra Martins, Margarida Calado, Maximiano Arruda, Lucíola Feijó, Marina de Botas, Nivardo Victoriano, Pedro Regatão, Ruth Vaz, Salet Rocha, Sonia Figueiró, Teresa Eça, Ton Almeida, Virgínia Fróis e tantos outros (colegas-professores, artistas, amigos e familiares).

ÍNDICE GERAL

RESUMO	II
ABSTRACT	III
DEDICATÓRIA.....	IV
AGRADECIMENTOS	V
ÍNDICE GERAL	VI
ÍNDICE DE FIGURAS	VIII
LISTA DE ACRÓNIMOS	XIV
I INTRODUÇÃO	18
1. PRÁTICAS REFLEXIVAS DE ARTE PÚBLICA, RELACIONAL, ANTE OS DESAFIOS DA ARTE/EDUCAÇÃO, NA ATUALIDADE.....	19
1.2. LINHAS DE INTERSECÇÃO: ARTISTA/PROFESSOR/PESQUISADOR.	28
1.3. SABERES QUE MARCAM AÇÕES.	31
1.4. POÉTICA DO MÉTODO: ENTRECRUZAMENTO DA RAZÃO E DO SONHO	35
II TEORIAS DA EDUCAÇÃO COMO ABORDAGEM DE PRÁTICA REFLEXIVA.....	39
1. CONTEXTURAS DO ENSINO DA ARTE NA REALIDADE BRASILEIRA A PARTIR DOS SABERES E FAZERES.....	40
2. VERTENTES HISTÓRICAS DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO: RECORTES E COLAGENS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO IFCE E DAS INTERVENÇÕES URBANAS NO BAIRRO BENFICA, FORTALEZA, À LUZ DAS TEORIAS DA EDUCAÇÃO.....	44
2.1. TEORIAS “NÃO-CRÍTICAS”: PEDAGOGIA LIBERAL - AUTONOMIA DA EDUCAÇÃO, COMO UTOPIA, FRENTE À SOCIEDADE.	45
2.1.1. <i>Pedagogia tradicional: o academismo relutante enquanto tendência pedagógica; supremacia do conteúdo.</i>	51
2.1.2 <i>Pedagogia nova: adaptação das necessidades de cada um ao corpo social; “aprender a aprender”</i>	57
2.1.3 <i>Pedagogia tecnicista – instrução programada dos métodos de ensino como meio de qualificar indivíduos para o mercado de trabalho.</i>	68
2.2 TEORIAS “CRÍTICO-REPRODUTIVISTAS”: EDUCAÇÃO COMO ESPELHO DA SOCIEDADE.	77
2.2.1. <i>Teoria do sistema de ensino como violência simbólica: sedimentação cultural das relações de poder sob a guarda da sociedade capitalista.</i>	78
2.2.2. <i>“Teoria da escola como aparelho ideológico de Estado (AIE)”: mecanismos de materialização do poder ideológico do Estado.</i>	78
2.2.3. <i>Teoria da escola dualista: unidade bipartida entre dominantes e dominados.</i>	79
2.3. PEDAGOGIA PROGRESSISTA NA PERSPECTIVA DAS TEORIAS CRÍTICO-REPRODUTIVISTAS: UMA EDUCAÇÃO PELA CONSCIENTIZAÇÃO DAS PRÁTICAS SOCIAIS.....	83
2.3.1 <i>Tendência progressista libertadora: consciência da realidade a partir da experiência de vida.</i>	83
2.3.2. <i>Pedagogia libertária: o exercício do sentido coletivo e da autogestão.</i>	84
2.3.3 <i>Pedagogia crítico-social dos conteúdos: a experientiação dos saberes no centro das relações entre professores e alunos, métodos pedagógicos e convívio social.</i>	86

III ARTE PÚBLICA ENQUANTO ESTÉTICA RELACIONAL	93
1. PERMEABILIDADE DA ARTE PÚBLICA CONTEMPORÂNEA.....	94
2. CAMINHOS DA ARTE PÚBLICA: DA FORMA AO RELACIONAL OU DO DIVINO ÀS RELAÇÕES INTER-HUMANAS.	105
2.1 HUMANIDADE E DIVINDADE — O SENTIDO DE MEDIAÇÃO DA ARTE ENTRE HOMEM E OS DESÍGNIOS DIVINOS.	107
2.2. HOMEM E MUNDO — O LUGAR DO HOMEM DIANTE DA EXTENSÃO DO UNIVERSO.	109
2.3 HUMANIDADE E RELAÇÕES INTER-HUMANAS — A SOCIALIDADE EM FORMA DE ARTE.	145
IV PARA UMA COMPREENSÃO DE ARTE/EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA ESTÉTICA RELACIONAL.	213
1 INTERCRUZAMENTO TEÓRICO E HISTÓRICO DA ARTE/EDUCAÇÃO.....	214
1.1 A ABORDAGEM TRIANGULAR NO CONTEXTO DA ARTE/EDUCAÇÃO RELACIONAL.....	242
1.2 AGENCIANDO CULTURA VISUAL PARA UMA NARRATIVA ARTE/EDUCACIONAL.....	253
2. AS QUESTÕES RELACIONAIS NO CONTEXTO DA ARTE/EDUCAÇÃO.....	278
2.1 O LUGAR DO “EU” ARTISTA/EDUCADOR/PESQUISADOR.	295
2.2 TERRITÓRIO ACIONADO: CAMPO DE RELAÇÕES NA ARTE/EDUCAÇÃO, DO PONTO DE VISTA DA ARTE PÚBLICA.	306
2.2.1 <i>Bairro Benfica: espaço de performatividade social da “cidade-educadora”</i>	312
V POÉTICAS METODOLÓGICAS DA ARTE PÚBLICA RELACIONAL/EDUCATIVA.	318
1. AÇÕES QUE PRODUZEM SABERES METODOLÓGICOS.	319
1.1 REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA-AÇÃO INTERVENTIVA E CRÍTICO-COLABORATIVA.....	323
1.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS CRÍTICO-COLABORATIVOS DA INTERVENÇÃO URBANA <i>PRAÇA/CASA</i>	331
1.3 FASES DA INTERVENÇÃO URBANA <i>PRAÇA/CASA</i> DO PONTO DE VISTA DA PESQUISA-AÇÃO.	337
2. O PROJETO DE TRABALHO <i>SAUB</i> COMO REAFIRMAÇÃO DAS POTENCIALIDADES DA ARTE PÚBLICA RELACIONAL NA ARTE/EDUCAÇÃO.....	381
2.1. O SENTIDO DE “DISPOSITIVO” E “REDES DE CRIAÇÃO” (“CRÍTICA DO PROCESSO”) NA EXPERIÊNCIA <i>SAUB</i>	382
2.2 INDÍCIOS DA CONSTRUÇÃO DA OBRA/AÇÃO <i>SAUB</i> PARA UMA COMPREENSÃO DA ARTE COMO PROCESSO.	386
2.2.1 <i>Seminário Internacional de Arte Pública Relacional como Prática Social: “esfera pública” e “destino coletivo”</i>	389
2.2.2 <i>Mostra de Arte Urbana Benfica: para uma ampliação do repertório artístico e prático- pedagógico</i>	408
2.3. GEOGRAFIA DAS RELAÇÕES EM <i>MEIO FIO NON SITE</i>	425
VI CONSIDERAÇÕES EM CONTÍNUO.....	437
1. UMA COMPREENSÃO DE ARTE/EDUCAÇÃO NÃO A REBOQUE DA ARTE, MAS JUNTO COM ELA, EM SUAS TRANSFORMAÇÕES.....	438
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	449
WEBGRAFIA:	462
APÊNDICES	I
APÊNDICE I / BREVE HISTÓRICO DO PERCURSO DA PESQUISA.	I
APÊNDICE II / PROJETO <i>PRAÇA/CASA</i>	IV
APÊNDICE III / RELEASE DO PROJETO EXERCÍCIO DE CALÇADA.....	VIII
APÊNDICE IV / POLO CULTURAL BENFICA E O PROJETO <i>SAUB</i>	IX
APÊNDICE V / PARTICIPAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DA MINUTA DO PROJETO DE LEI POLO CULTURAL BENFICA.	XIV
APÊNDICE VI / QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO: PROFESSORES (INTERVENÇÃO <i>PRAÇA/CASA</i>).	XVIII

APÊNDICE VII / QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO: GMFPA (INTERVENÇÃO <i>PRAÇA/CASA</i>).....	XXI
APÊNDICE VIII / EDITAL MOSTRA DE ARTE URBANA BENFICA (INTERVENÇÃO <i>SAUB</i>).....	XLI
APÊNDICE XIX / QUESTIONÁRIOS DE AVALIAÇÃO DO GMFPA (INTERVENÇÃO <i>SAUB</i>).....	XLVI
4. TOM ALMEIDA.....	L
APÊNDICE X / EXEMPLOS DE E-MAILS, TROCADOS PELO GRUPO MEIO FIO PESQUISA E AÇÃO.....	LIV
APÊNDICE XI / ATIVIDADES ATUALIZADAS DOS MEMBROS DO GMFPA.....	LXVI
ANEXOS.....	LXVIII
ANEXO I / LISTA DE FREQUÊNCIA.....	LXVIII
ANEXO II / CERTIFICADO <i>PRAÇA/CASA</i>	LXIX
ANEXO III / LICENÇAS MUNICIPAIS.....	LXX
ANEXO IV / TERMOS DE ANUÊNCIA.....	LXXIX
ANEXO V / CERTIFICADO <i>SAUB</i> (FRENTE E VERSO).....	LXXXV
ANEXO VI / CERTIFICADOS E DECLARAÇÕES DE SEMINÁRIOS, CONGRESSOS, ENCONTROS, PALESTRAS.....	LXXXVII
ANEXO VII / PRÊMIO E SELEÇÃO EM EDITAIS.....	XCVIII

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1. HERBERT ROLIM. <i>ARQUITETURA DA PAISAGEM</i> . INTERVENÇÃO REALIZADA PARA O PROJETO <i>Re(AÇÃO) URBANA</i> . 2003. FORTALEZA-CE. (FOTOS: HERBERT ROLIM).....	22
FIGURA 2. MARCOS MARTINS, <i>RECORTES DA PAISAGEM</i> , 2003. (FOTOS: ARQUIVO DO ARTISTA).	24
FIGURA 3. GMFPA FIO DE PESQUISA E AÇÃO. RECORTES DA INTERVENÇÃO URBANA <i>PRAÇA/CASA</i> . 2008. FORTALEZA-CE. (FOTOS: ARQUIVO DO GMFPA).....	41
FIGURA 4. GMFPA. RECORTES DA INTERVENÇÃO URBANA <i>EXERCÍCIO DE CALÇADA</i> . 2009. FORTALEZA-CE. (FOTOS: ARQUIVO DO GMFPA)	41
FIGURA 5. GMFPA. RECORTES DA INTERVENÇÃO URBANA <i>SAUB</i> . 2010. FORTALEZA-CE. (FOTOS: ARQUIVO DO GMFPA)	42
FIGURA 6. ELIZABETH F., PAULA R., JULIANA X. E FERNANDA A.. REGISTRO DA INTERVENÇÃO URBANA <i>OBRA EM CONSTRUÇÃO</i> . 2007. FORTALEZA-CE, BRASIL. (FOTO: F.COSTA).	55
FIGURA 7. GMFPA. RECORTES DA OFICINA DE PINTURA DE JULIANA CHAGAS NA INTERVENÇÃO URBANA <i>PRAÇA/CASA</i> . 2008. FORTALEZA-CE. (FOTOS: ARQUIVO DO GMFPA).....	67
FIGURA 8. GMFPA. REGISTRO DA OFICINA DE PAPEL RECICLADO DE JÚLIO SILVEIRA NA INTERVENÇÃO URBANA <i>SAUB</i> . 2010. FORTALEZA-CE. (FOTOS: ARQUIVO DO GMFPA).....	67
FIGURA 9. GMFPA. CAPA DO FOLDER LABORATÓRIO DE <i>VIVÊNCIAS EM DANÇAS, FOLGUELOS E COSTUMES</i> , APRESENTADO PELO GRUPO <i>MIRA IRA</i> NA INTERVENÇÃO URBANA <i>PRAÇA/CASA</i> . 2008. FORTALEZA-CE. (FOTO: CAPA DO FOLDER DE DIVULGAÇÃO)	75
FIGURA 10. GMFPA. REGISTRO DA PARTICIPAÇÃO DO MARACATU SOLAR E MARACATU REI DO CONGO NA INTERVENÇÃO URBANA <i>SAUB</i> . 2010. FORTALEZA-CE. (FOTOS: ARQUIVO DO GMFPA)	76
FIGURA 11. GMFPA. ENTREGA DO PROJETO <i>SAUB</i> AO VEREADOR JOÃO ALFREDO E AO PRESIDENTE DA CÂMARA MUNICIPAL DE FORTALEZA. 2010. FORTALEZA-CE.. (FOTO: ARQUIVO DO GMFPA)	90
FIGURA 12. GMFPA. CONVITE DO PRESIDENTE DA CÂMARA MUNICIPAL DE FORTALEZA PARA A AUDIÊNCIA PÚBLICA COM A FINALIDADE DE DISCUTIR A MINUTA DO PROJETO DE LEI ACERCA DA PROPOSTA DE CRIAÇÃO DO POLO CULTURAL BENFICA. FORTALEZA, 2010. (MATERIAL IMPRESSO)	90
FIGURA 13. COLETIVO APARECIDOS POLÍTICOS. REGISTRO DA SÉRIE <i>REBATISMO POPULAR</i> . 2011. FORTALEZA-CE.	92
FIGURA 14. GMFPA. INTERVENÇÃO URBANA <i>PRAÇA/CASA</i> . NIVARDO VICTORIANO. <i>PALAVRA</i> . 2008. FORTALEZA-CE. (FOTOS: ARQUIVO DO GMFPA).....	100
FIGURA 15. GMFPA. APRESENTAÇÃO À COMUNIDADE DAS IMAGENS DA INTERVENÇÃO URBANA <i>PRAÇA/CASA</i> . 2008. FORTALEZA-CE. (FOTOS: ARQUIVO DO GMFPA).....	100
FIGURA 16. GMFPA. INTERVENÇÃO URBANA <i>SAUB</i> . COLETIVO BAIÃO ILUSTRADO. 2010. FORTALEZA-CE. (FOTO: ARQUIVO DO GMFPA).....	103
FIGURA 17. GRUPOS AMPLITUDE-GRUD E SELO COLETIVO. 2010. <i>GRAFFITI</i> . GMFPA. INTERVENÇÃO URBANA <i>SAUB</i> . FORTALEZA-CE. (FOTO: ARQUIVO DO GMFPA)	104
FIGURA 18. <i>STONEHENGE</i> . POR DO SOL POR OCASIÃO DO SOLSTÍCIO DE INVERNO. C. 1800-1400 A.C. PLANÍCIE DE SALISBURY, CONDADO DE WILTSHIRE, SUL DA INGLATERRA.	107
FIGURA 19. INSCRIÇÃO DE BEHISTUN. C. 515 A.C. PROVÍNCIA DE KERMANS SHAH, IRÃ.	108
FIGURA 20. PIAZZA DEL CAMPIDOGGIO DE MICHELANGELO COM MONUMENTO EQUESTRE (CÓPIA) AO IMPERADOR MARCO AURÉLIO. 161-180 D.C. BRONZE. 5,08 M DE ALTURA. ROMA.	110
FIGURA 21. <i>CAPELA DO PRETÓRIO</i> . ESTÁTUAS DE EVANGELISTA VIEIRA, EM TAMANHO NATURAL, REPRESENTANDO O PRETÓRIO DE PILATOS. SANTUÁRIO BOM JESUS DE BRAGA. 1723. PORTUGAL.....	112
FIGURA 22. ALEIJADINHO. <i>A ÚLTIMA CEIA</i> . 1795-96. SANTUÁRIO DO BOM JESUS DE MATOSINHOS, CONGONHAS DO CAMPO, MG. (FOTO: CLEBER MACHADO)	114
FIGURA 23. VICTOR BASTOS. <i>MONUMENTO A CAMÕES</i> . 1867. LISBOA.	115
FIGURA 24. JOAQUIM MACHADO DE CASTRO. PROJETO DE MONUMENTO AO PRÍNCIPE REGENTE D. JOÃO. DESENHO AQUARELADO. 1811. ACADEMIA NACIONAL DE BELAS ARTES. N ^o DE INVENTÁRIO 1542. LISBOA.	116

FIGURA 25. LOUIS ROCHET. <i>MONUMENTO D. PEDRO I</i> . 1862. PRAÇA TIRADENTES. RIO DE JANEIRO.	117
FIGURA 26. RODIN. <i>A PORTA DO INFERNO</i> . 1880-1917. BRONZE. 5,48 M X 3,65 M X 0,83 M. MUSÉE RODIN, PARIS. ...	121
FIGURA 27. RODIN. <i>MONUMENTO A BALZAC</i> . 1897. MUSÉE RODIN. BOULEVARD DU MONT-PARNASSE. PARIS.	122
FIGURA 28. FRANCISCO SANTOS, ADÃES BERNUDES, ANTÔNIO DO COUTO. <i>MARQUÊS DE POMBAL</i> . INAUGURAÇÃO DO MONUMENTO. 1934. LISBOA.	125
FIGURA 29. LEOPOLDO DE ALMEIDA E COTTINELLI TELMO. <i>PADRÃO DOS DESCOBRIMENTOS</i> . 1960, LISBOA.	126
FIGURA 30. VICTOR BRECHERET. <i>MONUMENTO ÀS BANDEIRAS</i> . 1920/1953. 50 X 16 X 10 M. PRAÇA ARMANDO SALLES DE OLIVEIRA. SÃO PAULO.	128
FIGURA 31. UMBERTO BOCCIONI. <i>DESENVOLVIMENTO DE UMA GARRAFA NO ESPAÇO</i> . 1912. BRONZE. 39,5 X 59,5 X 32,8 CM. DOAÇÃO MAMSP. SÃO PAULO.	130
FIGURA 32. PICASSO. <i>MONUMENTO A APOLLINAIRE</i> . 1928.	131
FIGURA 33. MARCEL DUCHAMP. <i>RODA DE BICICLETA</i> . 1913.	133
FIGURA 34. VLADIMIR TATLIN. <i>RELEVO DE CANTO</i> . 1914.	134
FIGURA 35. SELO COMEMORATIVO RUSSO COM IMAGENS REFERENTES ÀS OBRAS: VLADIMIR TATLIN. <i>MONUMENTO À III INTERNACIONAL</i> . 1919-20. / VERA MUKHINA. <i>OPERÁRIO E MULHER KOLKOSIANA</i> . 1937.	136
FIGURA 36. CONSTANTIN BRANCUSI. <i>O BEIJO</i> . 1907. PEDRA. ALTURA 28 CM. MUZEUM DE ARTĂ. CRAIOVA, ROMÊNIA. / <i>O BEIJO</i> . 1910. PEDRA. ALTURA 0,59 CM. FILADÉLFIA MUSEUM OF ART. / <i>A PORTA DO BEIJO</i> . 1937-38. TRAVERTINO. 3,32M X 5,27M. TIRGU-JIU, ROMÊNIA.	138
FIGURA 37. BRANCUSI. VISTA PARCIAL DAS OBRAS <i>A COLUNA INFINITA</i> E <i>A MESA DO SILÊNCIO</i> . 1937-38. LOCALIZADO NA CIDADE ROMENA DE TIRGU JIU.	139
FIGURA 38. JORGE VIEIRA. MAQUETA DO <i>MONUMENTO AO PRISIONEIRO POLÍTICO DESCONHECIDO</i> . 445 X 300 X 290 MM. BRONZE. 1952.	141
FIGURA 39. JOÃO CUTILEIRO. <i>D. SEBASTIÃO</i> . 1973. LAGOS, PORTUGAL.	142
FIGURA 40. ALLAN KAPROW. <i>18 HAPPENINGS EM 6 PARTE</i> . 1959. UMA DAS TRÊS SALAS CRIADAS PARA AS APRESENTAÇÕES NA REUBEN GALLERY. NOVA YORK.	148
FIGURA 41. CARLOS CRUZ-DIEZ. REEDIÇÃO DE OBRA <i>CROMOSATURACIÓN</i> . 1965. EXPOSIÇÃO <i>A EXPERIÊNCIA CORPORIFICADA DA COR</i> . 2010. MIAMI ART MUSEUM.	151
FIGURA 42. JASPER JOHNS. <i>SEM TÍTULO</i> . 1960. BRONZE PINTADO (LATAS DE CERVEJA BALLANTINE ALE). 14 X 20.3 X 12.1 CM (5 1/2 X 8 X 4 3/4"). KUNSTMUSEUM BASEL.	153
FIGURA 43. IMAGEM DE CAPA DA EDIÇÃO NORTE-AMERICANA DE <i>A SOCIEDADE DO ESPETÁCULO</i> (1973) DE GUY DEBORD.	156
FIGURA 44. FLÁVIO DE CARVALHO. <i>EXPERIÊNCIA N.º 3</i> . 1956. SÃO PAULO.	160
FIGURA 45. PAULO BRUSCKY. <i>TÍTULO DE ELEITOR CANCELADO</i> . ARTE POSTAL. 1980.	163
FIGURA 46. "DIAGRAMA COM ALGUNS DOS MUITOS DOS POVOS ORIGINAIS DA DÉCADA DE 1960 PROJETOS E FESTIVAIS FLUXUS, ALGUNS DOS MUITOS PROJETOS E PESSOAS QUE TÊM VINDO A FLUXUS EM NOVAS DIREÇÕES, E ALGUNS DOS FLUXUS ATIVIDADES FORA DO DOMÍNIO DA ARTE".	164
FIGURA 47. WALDEMAR CORDEIRO. <i>PARQUE INFANTIL CLUBE ESPÉRIA</i> . 1965-2012. SÃO PAULO.	166
FIGURA 48. LYGIA CLARK. <i>BICHO</i> . ALUMÍNIO. 1960-2012. RÉPLICAS EXPOSTAS NO ITAÚ CULTURAL, MANIPULADAS POR ALUNOS, SÃO PAULO. (FOTO: HERBERT ROLIM).	168
FIGURA 49. LYGIA CLARK. <i>CABEÇA</i> . 1975.	170
FIGURA 50. HÉLIO OITICICA. <i>METAESQUEMA</i> . GUACHE SOBRE CARTÃO. 1958. 55 X 63.7 CM. PROJETO HÉLIO OITICICA, RIO DE JANEIRO. / <i>CONJUNTO DE RELEVO ESPACIAL</i> . ÓLEO SOBRE MADEIRA. DIMENSÕES VARIÁVEIS. 1959.	173
FIGURA 51. HÉLIO OITICICA. <i>PARANGOLÉS</i> . 1964. SAMBISTAS DA ESCOLA DE SAMBA VAI VAI. 2011. SÃO PAULO.	173
FIGURA 52. : LYGIA PAPE. <i>DIVISOR</i> . 1969. OBRA REEDITADA NA 29ª BIENAL DE SÃO PAULO. 2010.	175
FIGURA 53. ROBERT MORRIS. DA SÉRIE <i>CUBOS ESPELHADOS</i> . 1965. PLACAS ESPELHADAS SOBRE QUATRO PEÇAS DE MADEIRA. 61 X 61 X 61 CM (CADA).	179
FIGURA 54. : ROBERT SMITHSON. <i>QUEBRA-MAR ESPIRAL</i> . 1969-1970. 4,57 M DE LARGURA E 457,20 M DE EXTENSÃO EM FORMA DE ESPIRAL. GRANDE LAGO SALGADO, UTAH, ESTADOS UNIDOS.	181

FIGURA 55. GRUPO ACRE. INTERVENÇÃO NA RUA DO CARMO. AGOSTO DE 1974. LISBOA. FOTO: CLARA MENÉRES. COLEÇÃO DA ARTISTA.....	185
FIGURA 56. ARTHUR BARRIO. <i>TROUXAS ENSANGUENTADAS</i> . 1970.....	190
FIGURA 57. KEITH HARING. <i>CRACK-IS-WACK</i> . 1986. GRAFFITI. NOVA YORK	193
FIGURA 58. : RICHARD SERRA. <i>TILTED ARC</i> . 1981-1989. AÇO CR-TEM. 36,6 M DE COMPRIMENTO, 3,66 M DE ALTURA E 2,5 CM DE ESPESSURA. NOVA YORK.	199
FIGURA 59. PROJETO DO ARTISTA ERIK GÖNGRICH, INTITULADO "PICNIC", DE "UM DIA NA SALA", EM COLABORAÇÃO COM A APD PROJESI, GALATA, 10 DE JUNHO DE 2001. DIREITOS AUTORAIS PETER MÖRTENBÖCK E HELGE MOOSHAMMER. (CORTESIA ODA PROJESI).	204
FIGURA 60. CABRITA REIS. <i>HOMENAGEM A AZEREDO PERDIGÃO</i> . 1996. LISBOA.....	205
FIGURA 61. FERNANDA FRAGATEIRO. <i>JARDIM DAS ONDAS</i> 1998. LISBOA.	206
FIGURA 62. PROJETO LISBOA CAPITAL DO NADA. <i>CORDÃO HUMANO</i> . 2001. <i>PERFORMATIVIDADE</i> COM 4 MIL PESSOAS DA COMUNIDADE ESCOLAR, MARVILA, LISBOA. (FOTO: VASCO ARAÚJO, <i>LISBOA CAPITAL DO NADA – MARVILA 2001</i> , p. 126).....	208
FIGURA 63. MAURÍCIO DIAS E WALTER RIEDWEG. <i>DEVOTIONALIA</i> . 1995/2003. 8ª BIENAL DE HAVANA.	211
FIGURA 64. CRISTINO DA SILVA. <i>CINCO ARTISTAS EM SINTRA</i> . ÓLEO SOBRE TELA. 87 CM X 129 CM. 1855. GMFPA. AULA DE CAMPO, CONSTRUÇÃO DA OBRA <i>PRAÇA/CASA</i> . 2008. FORTALEZA-CE. (FOTO: ARQUIVO DO GMFPA).....	221
FIGURA 65. GUSTAVE COURBET. <i>O ATELIER DO PINTOR</i> . ÓLEO SOBRE TELA. 1855. MUSEU D'ORSAY. PARIS.	228
FIGURA 66. COMPANHIA PÃ DE TEATRO, PESQUISA, PRODUÇÃO ARTÍSTICA E CULTURAL. PROJETO <i>CIDADE NOIADA</i> . <i>PERFORMANCE VADIA</i> . <i>SAUB</i> . MARÇO DE 2010. SHOPPING BENFICA. FORTALEZA-CE. (FOTO: ARQUIVO DA CIA PÃ).	252
FIGURA 67. REVISTA <i>O CRUZEIRO</i> . <i>O PROTESTO DOS CABELUDOS</i> . 18/03/1967.	256
FIGURA 68. ROBÉZIO E JOVENS DA COMUNIDADE DO BOM JARDIM. <i>ONOMATOPEIAS URBANAS</i> . 2010. <i>SAUB</i> . BAIRRO BENFICA, FORTALEZA, CEARÁ. (FOTO: ARQUIVO DO ARTISTA).....	268
FIGURA 69. MANUEL ARAÚJO PORTO-ALEGRE. 1837. PRIMEIRO <i>CARTUM</i> PUBLICADO NO BRASIL. / REVISTA PINDAÍBA. 2010. <i>SAUB</i> . BAIRRO BENFICA, FORTALEZA, CEARÁ. (FOTO: ARQUIVO DO GMPA).....	270
FIGURA 70. MEL RAMOS. <i>TABACCO ROSE</i> . SERIGRAFIA. 1965.	272
FIGURA 71. IMAGEM COMPARTILHADA POR RAÍSSA RAMOND, NO TEXTO <i>IMAGEM ANTI-ÉTICA</i>	274
FIGURA 72. AÇÃO DO COLETIVO TRAÇOS ALEATÓRIOS. <i>PROJETO MARIAS</i> . 2010. <i>MOSTRA DE ARTE URBANA BENFICA</i> . <i>SAUB</i> . BAIRRO BENFICA, FORTALEZA, CEARÁ.	275
FIGURA 73. JANAINA TELES. <i>CORPOS DES-MAPEADO</i> . <i>PERFORMANCE</i> . 2010. <i>MOSTRA DE ARTE URBANA BENFICA</i> . <i>SAUB</i> . BAIRRO BENFICA, FORTALEZA, CEARÁ.....	276
FIGURA 74. JOSEPH BEUYS. <i>7000 CARVALHOS</i> . 1982. <i>CARTAZ OFFSET</i> . 60,5 x 85,5 CM. EDITADO PELA UNIVERSIDADE LIVRE (F.I.U.). KASSEL. (FARKAS, 2010, p 88).	283
FIGURA 75. JOSEPH BEUYS. <i>7000 CARVALHOS</i> . 1982. <i>DOCUMENTA</i> DE KASSEL.	285
FIGURA 76. LUCÍOLA FEIJÓ. <i>BARULHO BOM</i> . MATERIAL GRÁFICO. 2008. INTERVENÇÃO URBANA <i>PRAÇA/CASA</i> . PRAÇA DA FEIRA DA GENTILÂNDIA. FORTALEZA-CE.....	287
FIGURA 77. HERBERT ROLIM. <i>FEIRA LIVRE/FEIRA LIVRO</i> . 2008. INTERVENÇÃO URBANA <i>PRAÇA/CASA</i> . FORTALEZA-CE. (FOTOS: ARQUIVO DO MEIO FIO).....	300
FIGURA 78. HERBERT ROLIM. <i>JARDIM DA GENTE</i> (PRIMEIRO PLANO). 2008. INDIVIDUAL <i>FOGO FÁTUO</i> . MAUC. FORTALEZA-CE. (FOTO: ARQUIVO DO ARTISTA).....	303
FIGURA 79. HERBERT ROLIM. <i>JARDIM DA GENTE</i> . 2010. <i>SAUB</i> . FORTALEZA-CE. (FOTO: ARQUIVO DO GMFPA).	304
FIGURA 80. CARTAZ DA OFICINA DE ARTE <i>ID BAIRRO SP#02 OBSERVATÓRIO BOM RETIRO</i> . 2011. SÃO PAULO.	310
FIGURA 81. <i>QUARTO</i> . INTERVENÇÃO URBANA <i>PRAÇA/CASA</i> . 2008. BAIRRO BENFICA. FORTALEZA-CE. (FOTO: ARQUIVO DO GMPA).....	314
FIGURA 82. COTIDIANO DA PRAÇA DA FEIRA DA GENTILÂNDIA. INTERVENÇÃO URBANA <i>PRAÇA/CASA</i> . 2008. BAIRRO BENFICA. FORTALEZA-CE. (FOTO: ARQUIVO MEIO FIO)	315
FIGURA 83. GRUPO MIRA IRA. <i>AULA ESPETÁCULO</i> . INTERVENÇÃO URBANA <i>PRAÇA/CASA</i> . 2008. BAIRRO BENFICA. FORTALEZA-CE. (FOTOS: ARQUIVO DO GMFPA).....	335

FIGURA 84. GRUPO MIRA IRA. <i>AULA ESPETÁCULO</i> . INTERVENÇÃO URBANA <i>PRAÇA/CASA</i> . 2008. BAIRRO BENFICA. FORTALEZA-CE. (FOTOS: ARQUIVO DO GMFPA).....	336
FIGURA 85. : UIRÁ DOS REIS E AYLÁ ANDRADE. <i>POETAS NO QUARTO</i> . INTERVENÇÃO URBANA <i>PRAÇA/CASA</i> . 2008. FORTALEZA-CE. (FOTOS: ARQUIVO DO GMFPA).....	336
FIGURA 87. MONTAGEM E OCUPAÇÃO DA SALA DE VISITAS. INTERVENÇÃO URBANA <i>PRAÇA/CASA</i> . 2008. FORTALEZA-CE. (FOTOS: ARQUIVO DO GMFPA)	342
FIGURA 86. CICLO DE PALESTRAS COM FALAS DO PRESIDENTE DA ASSOCIAÇÃO DOS FEIRANTES DO BENFICA, ALOÍSIO BARBOSA, E DO RECONHECIDO ARTISTA PLÁSTICO, DESCARTES GADELHA (CENTRO), MORADOR DO BAIRRO. SALA DE VISITA, ESPAÇO DE CONVIVÊNCIA. INTERVENÇÃO URBANA <i>PRAÇA/CASA</i> . 2008. BAIRRO BENFICA. FORTALEZA-CE. (FOTOS: ARQUIVO DO GMFPA).	342
FIGURA 88. : INTERVENÇÃO <i>PRAÇA/CASA</i> . TRABALHO DE CAMPO, RECONHECIMENTO DO TERRITÓRIO, CONTATO COM A COMUNIDADE E COLETA DE DADOS. JULHO DE 2008. BAIRRO BENFICA. FORTALEZA-CE. (FOTOS: ARQUIVO DO GMFPA).....	345
FIGURA 89. RETORNO DO GMFPA À FEIRA DA GENTILÂNDIA, EXPOSIÇÃO E LANÇAMENTO DO CD-ROM <i>PRAÇA/CASA</i> , COM INFORMAÇÕES SOBRE A INTERVENÇÃO URBANA <i>PRAÇA/CASA</i> . 2009. BAIRRO BENFICA. FORTALEZA-CE. (FOTOS: ARQUIVO DO GMFPA).	346
FIGURA 90. : LANÇAMENTO DO CD-ROM <i>PRAÇA/CASA</i> E ENTREGA DE CERTIFICADOS AOS PARTICIPANTES DA INTERVENÇÃO URBANA <i>PRAÇA/CASA</i> . ESPAÇO CULTURAL <i>Ó DICA</i> . 2009. FORTALEZA-CE. (FOTOS: ARQUIVO DO GMFPA).....	347
FIGURA 91. EXERCÍCIO PRÁTICO DA DISCIPLINA DE FOTOGRAFIA II. CURSO DE ARTES DO IFCE. INTERVENÇÃO URBANA <i>PRAÇA/CASA</i> . 2008. BAIRRO BENFICA. FORTALEZA-CE. (FOTO: ARQUIVO DO GMFPA).....	349
FIGURA 92. TÉCNICOS E PESQUISADORES/COLABORADORES. INTERVENÇÃO URBANA <i>PRAÇA/CASA</i> . 2008. BAIRRO BENFICA. FORTALEZA-CE. (FOTOS: ARQUIVO DO GMFPA).....	351
FIGURA 93. SÔNIA FIGUEIRÓ. <i>FOTOLINGUAGEM</i> .. 2008. INTERVENÇÃO URBANA <i>PRAÇA/CASA</i> . BAIRRO BENFICA. FORTALEZA-CE. (FOTOS: ARQUIVO DO GMFPA).....	351
FIGURA 94. EMANUEL OLIVEIRA. CARTAZES DA INTERVENÇÃO URBANA <i>PRAÇA/CASA</i> . 2008/2009. BAIRRO BENFICA. FORTALEZA-CE.....	352
FIGURA 95. : EMANUEL CANIBAL. CAPA E CONTRACAPA DO CD-ROM DA INTERVENÇÃO URBANA <i>PRAÇA/CASA</i> . 2008/2009. BAIRRO BENFICA. FORTALEZA-CE.....	353
FIGURA 96. MATERIAL DE COLETA DE DADOS. INTERVENÇÃO URBANA <i>PRAÇA/CASA</i> . 2008. FORTALEZA-CE. (FOTO: ARQUIVO DO GMFPA).	354
FIGURA 97 . FEIRANTES DA PRAÇA DA GENTILÂNDIA. INTERVENÇÃO URBANA <i>PRAÇA/CASA</i> . 2008. BAIRRO BENFICA. FORTALEZA-CE. (FOTOS: ARQUIVO DO GMFPA).....	355
FIGURA 98. MEDIAÇÃO DE SABERES. <i>PERCURSOS URBANOS</i> . FORTALEZA-CE. / <i>PELOS AROMAS DO CAFÉ</i> . PERCURSOS URBANOS. INTERVENÇÃO URBANA <i>PRAÇA/CASA</i> . 2008. FORTALEZA-CE. (FOTOS: ARQUIVO DO MEDIAÇÃO DE SABERES E DO GMFPA).....	356
FIGURA 99. GMFPA. AGENDA DA INTERVENÇÃO URBANA <i>PRAÇA/CASA</i> . 2008. BAIRRO BENFICA. FORTALEZA-CE.....	357
FIGURA 100. DEMANDAS OPERACIONAIS. INTERVENÇÃO URBANA <i>PRAÇA/CASA</i> . 2008. BAIRRO BENFICA. FORTALEZA-CE (FOTOS: ARQUIVO DO GMFPA).....	358
FIGURA 101. LEIMISSON CASSIMIRO. <i>E PERCEBI QUE GOSTO TINHA O COLORIDO DA TINTA</i> . 2008. INTERVENÇÃO URBANA <i>PRAÇA/CASA</i> . BAIRRO BENFICA. FORTALEZA-CE. (FOTOS: ARQUIVO DO GMFPA)	359
FIGURA 102. CASSANDRA FORTES. <i>POÉTICA DO SONHO</i> . INTERVENÇÃO URBANA <i>PRAÇA/CASA</i> . 2008. BAIRRO BENFICA. FORTALEZA-CE. (FOTOS: ARQUIVO DO GMFPA).....	360
FIGURA 103. KARLA IENE. <i>ALQUIMIA DOS SENTIDOS</i> . INTERVENÇÃO URBANA <i>PRAÇA/CASA</i> . 2008. BAIRRO BENFICA. FORTALEZA-CE. (FOTOS: ARQUIVO DO GMFPA).....	361
FIGURA 104. MARINA DE BOTAS. <i>DIA APÓS DIA</i> . <i>PERFORMANCE</i> . INTERVENÇÃO URBANA <i>PRAÇA/CASA</i> . 2008. BAIRRO BENFICA. FORTALEZA-CE. (FOTOS: ARQUIVO DO GMFPA)	362
FIGURA 105. GRUPO CARNE DE PORCO. <i>IDENTIDADES PERDIDAS</i> . INTERVENÇÃO URBANA <i>PRAÇA/CASA</i> . 2008. BAIRRO BENFICA. FORTALEZA-CE. (FOTO: ARQUIVO DO GMFPA).....	363

FIGURA 106. ADALGISA FIGUEIRÓ. <i>PASSO LIVRE</i> . INTERVENÇÃO URBANA <i>PRAÇA/CASA</i> . 2008. BAIRRO BENFICA. FORTALEZA-CE. (FOTOS DE SÔNIA FIGUEIRÓ: ARQUIVO DO GMFPA).	364
FIGURA 107. MÔNICA TAVARES. <i>MEMÓRIAS</i> . INTERVENÇÃO URBANA <i>PRAÇA/CASA</i> . 2008. BAIRRO BENFICA. FORTALEZA-CE. (FOTOS: ARQUIVO DO GMFPA).	365
FIGURA 108. <i>GRAFFITE</i> E APRESENTAÇÃO DO SOLO DE BATERIA DO MÚSICO DAVID KREBS. INTERVENÇÃO URBANA <i>PRAÇA/CASA</i> . 2008. BAIRRO BENFICA. FORTALEZA-CE. (FOTOS: ARQUIVO DO GMFPA).	366
FIGURA 109. MATÉRIA PUBLICADA NO JORNAL <i>O POVO</i> , FORTALEZA-CE, P. 8, 14 DE DEZEMBRO DE 2008. / MATÉRIA PUBLICADA NO JORNAL DIÁRIO DO NORDESTE, CAPA DO CADERNO 3, FORTALEZA-CE, 15 DE DEZEMBRO DE 2008.	377
FIGURA 110. : POSTER. IX ENCONTRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO. GMFPA. 2009. FORTALEZA-CE. (FOTOS: ARQUIVO DO GMFPA)	378
FIGURA 111. IX ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DO IFCE. GMFPA. 2009. FORTALEZA-CE. (FOTOS: ARQUIVO DO GMFPA). COMUNICAÇÃO. VIII SEMANA DE MUSEUS. GMFPA. UFC. 2010. FORTALEZA-CE. (FOTOS: ARQUIVO DO GMFPA).	378
FIGURA 112. CARTAZ DA AÇÃO <i>EXERCÍCIO DE CALÇADA</i> . GMFPA. 2009. FORTALEZA-CE.	379
(IMPRESSO: ARQUIVO DO GMFPA)	379
FIGURA 113. <i>EXERCÍCIO DE CALÇADA</i> . ENCONTRO DE “GRAFFITEIROS”. 2009. FORTALEZA-CE. (FOTOS: ARQUIVO DO GMFPA).	380
FIGURA 114. : EMANUEL OLIVEIRA. IMAGEM/MARCA <i>SAUB</i> . 2010. BAIRRO BENFICA, FORTALEZA-CE. (IMPRESSO: ARQUIVO DO GMFPA).	390
FIGURA 115. NOITE DE ABERTURA DA <i>SAUB</i> E INÍCIO DO <i>SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ARTE PÚBLICA RELACIONAL COMO PRÁTICA SOCIAL</i> . DA DIREITA PARA A ESQUERDA: ABDELHAFID HAMMOUCHE, KADMA MARQUES, LILIAN AMARAL, MARGARIDA CALADO, VIRGÍNIA FRÓIS, OUVINTE, LAÉRCIO NORONHA E REPRESENTANTE DO <i>SHOPPING BENFICA SAUB</i> . 2010. FORTALEZA-CE. (FOTO: ARQUIVO DO GMFPA).	392
FIGURA 117. APRESENTAÇÃO DO CORAL DAS ARTES CÊNICAS DO IFCE. FALA DA SECRETÁRIA DE CULTURA DO MUNICÍPIO, FÁTIMA MESQUITA, EM NOITE DE ABERTURA DA <i>SAUB</i> E DO <i>SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ARTE PÚBLICA RELACIONAL COMO PRÁTICA SOCIAL</i> . <i>SAUB</i> . 2010. BENFICA, FORTALEZA-CE. (FOTO: ARQUIVO DO GMFPA).	393
FIGURA 116. CREDENCIAMENTO DOS INSCRITOS E NOITE DE ABERTURA DA <i>SAUB</i> E DO <i>SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ARTE PÚBLICA RELACIONAL COMO PRÁTICA SOCIAL</i> . <i>SAUB</i> . 2010. BENFICA, FORTALEZA-CE. FOTO: ARQUIVO DO GMFPA).	393
FIGURA 118. COQUETEL DE ABERTURA DA <i>SAUB</i> E DO <i>SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ARTE PÚBLICA RELACIONAL COMO PRÁTICA SOCIAL</i> . EXPOSIÇÃO DE FOTOGRAFIAS SOBRE O BAIRRO BENFICA, PERTENCENTE AO ARQUIVO DO MEMORIALISTA E ESCRITOR MIGUEL ÂNGELO DE AZEVEDO. 2010. BENFICA, FORTALEZA-CE. (FOTO: ARQUIVO DO GMFPA).	393
FIGURA 119. PALESTRANTES PROFESSOR DOUTOR LAÉRCIO NORONHA E PROFESSOR DOUTOR ABDELHAFID HAMMOUCHE. <i>SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ARTE PÚBLICA RELACIONAL COMO PRÁTICA SOCIAL</i> . <i>SAUB</i> . 2010. BENFICA, FORTALEZA-CE. (FOTO: ARQUIVO DO GMFPA).	395
FIGURA 120. PALESTRA DA DOUTORA LILIAN AMARAL E MESA DE DEBATES COM AS PALESTRANTES PROFESSORA DOUTORA VIRGÍNIA FRÓIS E DOUTORA LILIAN AMARAL E O DEBATEDOR SOCIÓLOGO JÚLIO LIRA. <i>SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ARTE PÚBLICA RELACIONAL COMO PRÁTICA SOCIAL</i> . <i>SAUB</i> . 2010. BENFICA, FORTALEZA-CE. (FOTO: ARQUIVO DO GMFPA).	396
FIGURA 121. MESA DE DEBATES COM O DEBATEDOR PROFESSOR MESTRE ELÓI RIGOTO E AS PALESTRANTES PROFESSORA DOUTORA MARGARIDA CALADO E PROFESSORA DOUTORA GENY LUSTOSA. <i>SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ARTE PÚBLICA RELACIONAL COMO PRÁTICA SOCIAL</i> . <i>SAUB</i> . 2010. BENFICA, FORTALEZA-CE. (FOTO: ARQUIVO DO GMFPA).	397
FIGURA 122. DEBATEDOR ARTELANE MARTINS E O PALESTRANTE GILBERTO NOGUEIRA. OS POETAS CARLOS EMÍLIO E AIRTON MONTE (DA ESQUERDA PARA DIREITA). <i>SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ARTE PÚBLICA RELACIONAL COMO PRÁTICA SOCIAL</i> . <i>SAUB</i> . 2010. BAIRRO BENFICA. FORTALEZA-CE. (FOTOS: ARQUIVO O GMFPA).	398

FIGURA 123. MESA DE DEBATES COM O DEBATEDOR PROFESSOR DOUTOR GILBERTO MACHADO, COM O PALESTRANTE PROFESSOR DOUTOR JOSÉ RIBEIRO E PROFESSOR DOUTOR ALBIO SALES. <i>SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ARTE PÚBLICA RELACIONAL COMO PRÁTICA SOCIAL. SAUB. 2010. BENFICA, FORTALEZA-CE. (FOTOS: ARQUIVO DO GMFPA).</i> ...	399
FIGURA 124. DEBATE COM OS COLETIVOS: CURTO CIRCUITO, RAM, CIA PÃ DE TEATRO, PROJETO CADA FALSO, BALBUCIO E ACIDUM. <i>SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ARTE PÚBLICA RELACIONAL COMO PRÁTICA SOCIAL. SAUB. 2010. BENFICA, FORTALEZA-CE. (FOTOS: ARQUIVO DO GMFPA).</i>	400
FIGURA 125. MAPA DE LOCALIZAÇÃO DAS INTERVENÇÕES. <i>PROJETO RIO. 2003-2005. RIO ALMANSOR, MONTEMOR-O-NOVO, PORTUGAL (FOTO: PROJETO RIO, 2007, P. 300).</i>	403
FIGURA 126. ALEXANDRE MOURÃO, UM DOS PESQUISADORES COLABORADORES (GMFPA) EM TRABALHO DE MEDIAÇÃO. <i>SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ARTE PÚBLICA RELACIONAL COMO PRÁTICA SOCIAL. SAUB. 2010. BENFICA, FORTALEZA-CE. (FOTO: ARQUIVO GMFPA).</i>	407
FIGURA 127. PROJETO CADA FALSO. UM DOS TRABALHOS DO PROJETO E\$CAMBAU. <i>MOSTRA DE ARTE URBANA BENFICA. SAUB. 2010. BAIRRO BENFICA. FORTALEZA-CE. (FOTOS: ARQUIVO DO GMFPA).</i>	410
FIGURA 128. GRUPO BALBUCIU. <i>PERFORMANCE. MOSTRA DE ARTE URBANA BENFICA. SAUB. 2010. BAIRRO BENFICA. FORTALEZA-CE. (FOTOS: ARQUIVO DO GMFPA).</i>	410
FIGURA 129. R.A.M CREW. <i>GRAFFITI. MOSTRA DE ARTE URBANA BENFICA. SAUB. 2010. BAIRRO BENFICA. FORTALEZA-CE. (FOTO: ARQUIVO DO GMFPA).</i>	411
FIGURA 130. : CURTO-CIRCUITO. <i>HIPERARQUITETURA E HIPERURBANISMO DO DESEJO. DISPOSITIVO 2 – CARTOGRAFIAS SITUADAS: FERRAMENTA LÚDICA E CRIATIVA QUE FACILITA A CONSTRUÇÃO DE UM RELATO, VISÍVEL A PARTIR DAS DERIVAS. MOSTRA DE ARTE URBANA BENFICA. SAUB. 2010. BAIRRO BENFICA. FORTALEZA-CE.</i>	414
FIGURA 131. GRUPO DE CONSUMO RESPONSÁVEL / FEIRA AGROECOLÓGICA. <i>MOSTRA DE ARTE URBANA BENFICA. SAUB. 2010. BAIRRO BENFICA. FORTALEZA-CE. (FOTOS: ARQUIVO DO GMFPA).</i>	415
FIGURA 132. BATERIA UNIDOS DA CACHORRA. <i>MOSTRA DE ARTE URBANA BENFICA. SAUB. 2010. BAIRRO BENFICA. FORTALEZA-CE. (FOTOS: ARQUIVO DO GMFPA).</i>	415
FIGURA 133. CAAL. <i>PINTURA ITINERANTE. A ARTE-EDUCADORA ANA MAE BARBOSA AO LADO DO COLETOR DE MATERIAL RECICLÁVEL E DO ARTISTA. MOSTRA DE ARTE URBANA BENFICA. SAUB. 2010. BAIRRO BENFICA. FORTALEZA-CE. (FOTOS: ARQUIVO DO GMFPA).</i>	417
FIGURA 134. JULIANA CAPIBARIBE E TOMAZ AQUINO. <i>COMPRA CIA. LTDA. MOSTRA DE ARTE URBANA BENFICA. SAUB. 2010. BAIRRO BENFICA. FORTALEZA-CE. (FOTOS: ARQUIVO DO GMFPA).</i>	418
FIGURA 135. RENATO HOFER. <i>PAUTA (QUE AQUI ESTÁ AQUI BEM FICA). MOSTRA DE ARTE URBANA BENFICA. SAUB. 2010. BAIRRO BENFICA. FORTALEZA-CE. (FOTOS: ARQUIVO DO GMFPA).</i>	419
FIGURA 136. COLETIVO CIA. PONTO DANÇA. <i>MULHERES PARADAS. MOSTRA DE ARTE URBANA BENFICA. SAUB. 2010. BAIRRO BENFICA. FORTALEZA-CE. (FOTO: ARQUIVO DO GMFPA).</i>	420
FIGURA 137. TEATRO DE CARETAS. <i>CORTEJO DE CARETAS. MOSTRA DE ARTE URBANA BENFICA. SAUB. 2010. BAIRRO BENFICA. FORTALEZA-CE. (FOTOS: ARQUIVO DO GMFPA).</i>	421
FIGURA 138. ORQUESTRA JOVEM DE FORTALEZA. <i>MOSTRA DE ARTE URBANA BENFICA. SAUB. 2010. BAIRRO BENFICA. FORTALEZA-CE. (FOTOS: ARQUIVO DO GMFPA).</i>	422
FIGURA 139. JONNATA DOLL E IVAN TIMBÓ. <i>GRITE, GRITE OUTRA VEZ. MOSTRA DE ARTE URBANA BENFICA. SAUB. 2010. BAIRRO BENFICA. FORTALEZA-CE. (FOTOS: ARQUIVO DO GMFPA).</i>	424
FIGURA 140. : EXPOSIÇÃO <i>MEIO FIO NON SITE. 2011. CCBNB. FORTALEZA-CE (FOTOS: ARQUIVO DO GMFPA)</i>	426

LISTA DE ACRÓNIMOS

- ABE** | Associação Brasileira de Educação
- AESP** | Associação de Arte-Educadores de São Paulo
- AIBA** | Academia Imperial de Belas Artes
- AICA** | Associação Internacional de Críticos de Arte
- AIE** | Teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado
- ANARTE** | Associação de Arte-Educadores do Nordeste
- ANPAP** | Associação de Pesquisadores em Artes Plásticas
- CAA** | Coordenação de Atividades Artísticas
- CAM** | Clube dos Artistas Modernos
- CDMAC** | Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura do Ceará (CDMAC)
- CEFET** | Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
- CERAP** | Centro de Pesquisa em Artes Plásticas
- CLT** | Consolidação das Leis do Trabalho
- CNRS** | *Centre National de la Recherche Scientifique*
- D.B.A.E.** | *Discipline Based Art Education Art*
- ECA** | Escola de Comunicação e Artes
- ENBA** | Escola Nacional de Belas-Artes
- ESDI** | Escola Superior de Desenho Industrial do Rio de Janeiro
- EXPO'98** | Exposição Mundial de 1998
- FAAP** | Faculdade Armando Álvares Penteado, São Paulo
- FBAUL** | Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa
- FBAUP** | Faculdade de Belas-Artes da Universidade do Porto
- FE-USP** | Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
- F.C.G.** | Fundação Calouste Gulbenkian

GSA | *Arte-in-Architecture da General Services Administration*

GMFPA | Grupo Meio Fio de Pesquisa e Ação

IA – UNESP | Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho"

IFCE | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

InSEA | *International Society of Education through Art*

IVLA | *International Visual Literacy Association*

KOS | *Kids of Survival*

MAC/USP | Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo

MAM- RJ | Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro

MDS | Meninos da Sobrevivência

MEA | Movimento Escolinhas de Arte

MEC | Ministério da Educação e Cultura

MNBA | Museu Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro

MoCA | *The Museum of Contemporary Art, Los Angeles*

MoMA | *The Museum of Modern Art*

NAEA | *National Art Education Association*

OEI | Organização dos Estados Iberoamericanos Associação de Pesquisadores em Artes Plásticas - **ANPAP**

PABAE | Programa Brasileiro-Americano de Auxílio ao Ensino Elementar

PIB | Produto Interno Bruto

PUC-SP | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUD | Planos de Unidade Didática

SAUB | Semana de Arte Urbana Benfica

SEMTEC | Secretaria de Educação Média e Tecnológica

TCC | Trabalho de Conclusão de Curso

UCLA | University of California, Los Angeles

UECE | Universidade Estadual do Ceará.

UFC | Universidade Federal do Ceará

UNE | União Nacional dos Estudantes

UNESCO | Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura

UNICAMP | Universidade de Campinas

USAID | *United States Agency for International Development*

I INTRODUÇÃO

O pensamento complexo também é animado por uma tensão permanente entre a aspiração a um saber não fragmentado, não compartimentado, não redutor, e o reconhecimento do inacabado e da incompletude de qualquer conhecimento.

Edgar Morin (2007, p.7).

1. PRÁTICAS REFLEXIVAS DE ARTE PÚBLICA, RELACIONAL, ANTE OS DESAFIOS DA ARTE/EDUCAÇÃO, NA ATUALIDADE.

O pós-modernismo retoma o conceito embebendo-o em um contextualismo esclarecedor, que amplia a noção de experiência e lhe dá densidade cultural.

Ana Mae Barbosa (2008a, p. 11)¹

As transformações pelas quais arte e educação passaram ao longo da história, relacionadas com a globalização econômica, com as imposições da esfera política, com a aceleração dos avanços da ciência e da tecnologia, com as formas de comportamento e de fatores condicionantes morais etc., trouxeram desafios para a contemporaneidade (denominadas por alguns “sociedade ou condição pós-industrial” e, por outros, “sociedade ou condição pós-moderna ou moderno-tardia”).

Esta passagem da sociedade industrial para a tecnológica tem implicações nos rumos da educação, mediante o contexto em que estes estão inseridos, numa escolarização que tende a ser universal, sem, no entanto, perder de vista a formação da subjetividade e da relação com o outro; caminhos que também passam por uma compreensão da arte nos dias atuais e sua inserção neste processo de vida e humanização.

Orientado por esta perspectiva de compreensão da realidade, a partir de ações no campo da arte e de experiências docentes, interessei-me por refletir acerca de questões da arte/educação² e suas inter-relações com o mundo contemporâneo, notadamente no que diz respeito à intervenção urbana como prática pedagógica, contando para isto, de modo mais particular, com o apoio de ações reflexivas no bairro Benfica, em Fortaleza, Ceará, Brasil, conjugando, desta forma, minhas experiências de artista visual com o exercício de professor de artes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) com o propósito de contribuir com algumas

¹ Ana Mae Barbosa fez doutorado em *Humanistic Education* - Boston University (1978). Atualmente é professora titular aposentada da Universidade de São Paulo e professora da Universidade Anhembi Morumbi. Foi diretora do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC-USP) e presidente do *International Society of Education through Art* (InSEA). O termo “conceito”, por ela empregado, refere-se ao conceito de arte como experiência, pensado pelo filósofo e pedagogo norte-americano, John Dewey (1859-1952).

² A opção pelo termo arte/educação segue orientação da linguista Lúcia Pimentel, baseada na linguagem de computador com o sentido de “pertencer a”, conforme lembra Ana Mae Barbosa (2008a, p.21).

reflexões sobre práticas pedagógicas quanto à mudança de parâmetros e ampliação de repertórios no ensino em/sobre arte.

Antes de dá início ao nosso estudo, preciso esclarecer³ que, embora inicie esta escrita em primeira pessoa do singular, como sujeito autônomo, logo em seguida passo à primeira do plural por considerar que a mesma se deve à orientação da professora doutora Margarida Calado, da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa (FBAUL) à colaboração do Grupo Meio Fio de Pesquisa e Ação (GMFPA) ao apoio institucional do IFCE e da FBAUL, e à boa vontade de quantos ajudaram na sua construção, sem os quais não teria havido investigação; no entanto, naqueles momentos que dizem respeito às experiências particulares e intransferíveis, optamos pelo uso da 1ª pessoa. É como diz Edgar Morin⁴ (2007, p.66): “ser sujeito é ser autônomo, sendo ao mesmo tempo dependente. É ser alguém provisório, vacilante, incerto, é ser quase tudo para si e quase nada para o universo”.

As palavras de Edith Derdyk⁵ (2001, p. 19) no livro *Linha de horizonte: por uma poética do ato criador*, dizem da dificuldade de responder “o que somos e o que fazemos”, quanto mais quando está em pauta o “eu” artista/professor/pesquisador.

O esforço em fixarmos uma apresentação sobre nós mesmos – *o que somos e o que fazemos* – esbarra em reduções definidoras e definitivas. Tais nomeações pedem seus cuidados, anunciando os perigos de nos submetermos às amarras das categorizações. É dentro dos circuitos contextualizados que as palavras vibram e ecoam certos significados, não dando conta de sua abrangência, parecendo assim difícil explicar o ser através do fazer, e vice-versa, imbricados numa só equação sem resolução imediata. Do cruzamento entre *o que eu faço e o que eu sou* desdobram-se forças históricas, afluentes sócio-culturais, subjetividades cúmplices, dígitos pessoais.

Começo, portanto, pelo esforço de contextualizar o cruzamento destas “forças”, “afluentes”, “subjetividades” e “dígitos”, movido pela necessidade de avançar na pesquisa de poética visual, enquanto artista, e de atualizar o conhecimento e a prática pedagógica, enquanto arte/educador. Nestes termos, procurei construir uma tese que cumpra as exigências acadêmicas, acrescente experiência e informações a meu repertório artístico e, sobretudo possa ser útil a mim, aos colegas-professores e aos alunos, no dia a dia escolar, em sala de aula e além dela. Estes são os motivos pelos

³ Para efeito de esclarecimento, lembramos que esta tese é escrita em português do Brasil, embora esteja vinculada à Universidade de Lisboa.

⁴ Edgar Morin é pesquisador emérito do *Centre National de la Recherche Scientifique* (CNRS) formado em Direito, História e Geografia; Doutor *Honoris Causa* da Universidade de Palermo, Universidade de Genebra, Universidade de Bruxelas, Universidade de Andaluzia, Instituto Piaget, de Lisboa, etc.; autor de *O método* (6 volumes) *Introdução ao pensamento complexo*; *Ciência com consciência* e *Os sete saberes necessários para a educação do futuro*, entre outras publicações.

⁵ Edith Derdyk é artista, teórica e escritora, atualmente ministra cursos livres e de aprofundamento para professores no Instituto Tomie Ohtake, Collégio das Artes e Fullframe Escola de Fotografia e b_arco/galeria Virgílio.

quais prática e reflexão, texto e imagem, pesquisa bibliográfica e “webgráfica” mereceram a mesma atenção, facilitando o acesso ao conteúdo e seu manuseio como fonte de material didático em sala de aula e situações urbanas, arte-educativas.

Tomo como ponto de partida uma experiência artística, coletiva, que me colocou lado a lado com outros artistas, entre os quais alguns alunos, “alunos/artistas”, numa situação fora do sistema escolar e movida por uma produção poética desafiadora em comum. Em maio de 2003, como artista visual, tomei parte de uma ação artística, interventiva, que se deu num dos bairros da cidade de Fortaleza. Esta experiência me permitiu trabalhar com modos de produção que levaram em conta o contexto histórico, sociopolítico, cultural e, sobretudo, relacional, do espaço como lugar a ser praticado, onde os contatos sociais, operados no aqui e agora de sua existência real, tornar-se-iam a essência da obra, ocasionando os mais variados efeitos de (inter)ação no público participante; acionando dispositivos de intervenção urbana, relacionais, entre artistas, comunidade e sociedade.

A ideia era intervir numa determinada autovia da cidade. O meio gerador desta intervenção se deu por mensagens eletrônicas, veiculadas pela *Internet*, intermediadas por um coletivo de artistas chamado Dimensão Variável, com intuito de criar, por iniciativa própria, sem tutoria institucional ou assinatura curatorial, uma rede operacional e de mobilização, ancorada em práticas artísticas/urbanas.

Acertou-se que, nesta via expressa, na altura do viaduto que encima a Avenida Dom Luís, uma das mais movimentadas da cidade de Fortaleza, aconteceria a intervenção. Esta via em questão, não obstante sua importância para a fluidez do trânsito, vinha em processo de construção há muito tempo e, na ocasião, o andamento dos trabalhos pelo município se mantinha paralisado, razão por que parecia oportuna sua ocupação pelos artistas, surgindo assim o projeto intitulado *Re(ação) Urbana*.

A obra que desenvolvi para esta articulação nomeei *Arquitetura da paisagem* (Figura 1) e consistiu primeiro na coleta de calçados desprezados, perdidos ou esquecidos ao longo da referida Via Expressa. Nestas caminhadas de garimpagem, que se iniciaram um mês antes da data prevista para a apresentação das obras, com a ajuda de moradores de rua, percebi que os calçados abandonados pareciam falar da cidade, dizer da história de seus personagens e, ao mesmo tempo, revelar-se como campo

dilatado entre ser objeto, impregnado de uma memória particular, por assim dizer, e fazer parte de uma realidade ambiental. Por outro lado, de certa forma, ao me apropriar dos resíduos (os calçados) de parte da cidade, também estava lidando com o conceito de (des)territorialidade e lugar, entre outros, uma vez que a ideia de espaço, neste âmbito, subentendia noções de propriedade e limite, bem como de deslocamento e deriva.

Na data marcada para a ação propriamente dita, o princípio ativo, relacional, que norteou todo o processo de formação da obra, culminou com a participação dos moradores do lugar – uma favela⁶ encravada numa das margens da via. Os calçados, previamente recolhidos, foram emborcados e deitados por cima de 15 túmulos, amontoados com o esforço dos moradores, justapostos um ao lado do outro, margeando a avenida entre o viaduto e a linha do trem, tendo como pano de fundo uma cortina de prédios, que se contrapunha às casas simples da favela.

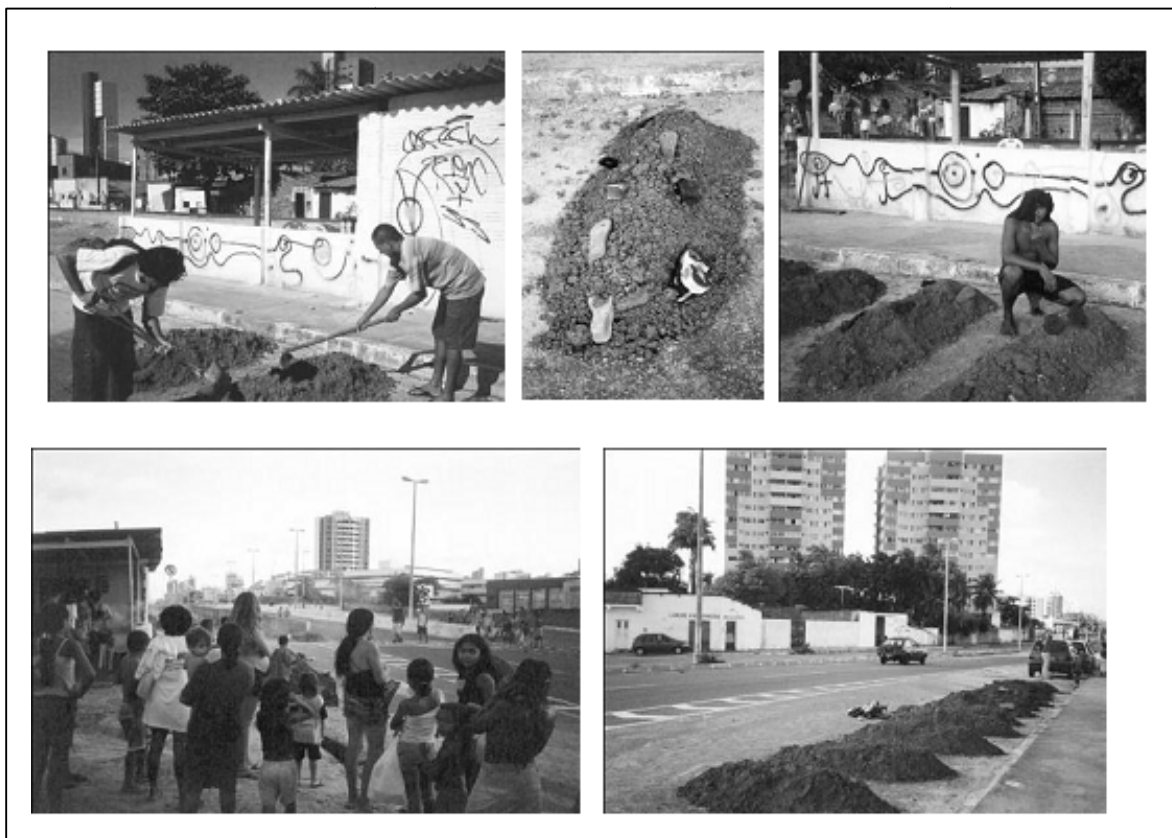


Figura 1. Herbert Rolim. *Arquitetura da paisagem*. Intervenção realizada para o projeto *Re(ação) Urbana*. 2003. Fortaleza-CE. (Fotos: Herbert Rolim).

⁶ Termo utilizado no Brasil para designar localidades de ocupações urbanas cujas condições de moradia são precárias.

Juntava-se, deste modo, ao tecido urbanístico o espaço simbólico recém-criado, de tal maneira que ambas as arquiteturas (a da paisagem existente e a dos montes de terra, com seus calçados e, por extensão, as “histórias” de seus habitantes) formavam agora um só *corpus*: a cidade não como suporte da obra, mas como parte dela.

Nesta “estrutura-comportamento”, como pensava Hélio Oiticica⁷ (1986, p. 70) a arte transmuda suas leis tradicionais de produção e recepção, forma e matéria, representação e expressão, alterando as relações espaço-temporais com as quais nos posicionamos no mundo.

Estou me referindo à “arte pública/arte do público”, “arte urbana relacional”, em outras palavras, à arte que se dá na via pública (ou não) que se integra à cidade como espaço experimental de estreitamento das relações; sobretudo que “provoca a percepção, inspira, informa e resulta de ou conclama a uma experiência compartilhada”, nas palavras de Lilian Amaral⁸ (2005, p. 1).

Relevo esta prática coletiva, compartilhada com alguns alunos, que frequentam o circuito artístico da cidade, em situação de artista pesquisador, com a intenção de aproveitá-la na construção de sentidos e de significados, com os quais podemos introduzir, aqui, algumas indagações em torno da arte/educação: produção de saberes, ensino/ aprendizagem, epistemologia da prática, cultura visual, estética relacional etc.

1.1. Descompasso: problematizando o caso do “aluno/artista”.

Se iniciei esta introdução, partindo da minha experiência artística, foi porque tenho em mente conjugá-la com outra experiência, esta no campo da educação. Em 2005, como professor do Curso Superior de Tecnologia em Artes do IFCE, tomei parte de uma banca de avaliação, em que o aluno, Marcos Martins⁹, orientado por mim, teve

⁷ Hélio Oiticica (1937-1980) é pintor, escultor, artista plástico e performático; brasileiro, de projeção internacional, considerado um dos artistas mais influentes das vanguardas das décadas de 1960 e 1970, no Brasil.

⁸ Lilian Amaral é artista visual, pesquisadora e curadora Independente; doutora em Artes pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (2006-2010) desenvolve projetos de arte pública no Brasil e exterior. Ministra conferências, cursos e workshops relacionados à revitalização urbana, memória, imaginário social e práticas artísticas colaborativas.

⁹ O caso deste aluno é, aqui, mencionado, com sua permissão, considerando o crédito de autoria das obras citadas e sua penetração no circuito de arte.

seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) não reconhecido por alguns membros da banca examinadora sob o argumento de que não havia ali um produto estético, cuja formação se devesse à criação autoral do mesmo. Ora, o trabalho em questão (Figura 2) caracterizava-se pela sua natureza conceitual, discursiva, e, nestes termos, tratava-se de uma artesanaria mental, deixando em segundo plano as resoluções formais, pelo menos no que estas se referiam ao objeto isolado em si mesmo, em concordância com o que pensa Nicolas Bourriaud¹⁰ (2009, p. 29) ao falar de estética relacional:

Observando as práticas artísticas contemporâneas, deveríamos falar mais em “formações” do que em “formas”: ao contrário de um objeto fechado em si mesmo graças a um estilo e a uma assinatura, a arte atual mostra que só existe forma no encontro fortuito, na relação dinâmica de uma proposição artística com outras formações, artísticas ou não.

A obra consistia num recorte da paisagem urbana pelo olhar crítico do artista/aluno, ao deslocar, para o campo da arte, texto e imagens de moradores de rua que haviam transformado lugares de passagem em lugares antropológicos.



Figura 2. Marcos Martins, *Recortes da Paisagem*, 2003. (Fotos: arquivo do artista).

Este fato, em particular, gerou uma discussão entre os professores avaliadores. Alguns deles, relutantes em aceitar a ideia como suporte da obra, não obstante lhes tenham sido apresentados texto e registro fotográfico, mais precisamente o processo poético da obra. Mesmo assim, optaram pela sua reprovação, desconsiderando

¹⁰ Nicolas Bourriaud é escritor, crítico de arte, curador, diretor da *École Nationale Supérieure des Beaux-Arts*, em Paris, França; autor do livro *Estética relacional* (2009).

ser o aluno em causa um jovem artista emergente, com certo reconhecimento local, participação em salões e operando no circuito nacional.

Situações como esta, de descompasso entre os avanços da arte e as práticas acadêmicas, relacionadas ao seu ensino, não são acontecimentos isolados no Brasil, acontecem, sobretudo, no Nordeste do país, onde fatores culturais e geopolíticos tornam os desafios em arte/educação, na contemporaneidade, mais prementes. Comportamentos assim, caracterizados por um saber docente limitado, têm prejudicado jovens pesquisadores em arte. Vale ressaltar que o desdobramento deste trabalho, mais tarde, foi aceito, aprofundado e defendido com êxito, como dissertação de mestrado, pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, uma das mais importantes da América do Sul.

Tal experiência que, em princípio colocou em questão as pesquisas que vinha desenvolvendo enquanto artista, não teria sentido se, como educador, eu não a trouxesse objetivamente para o campo da prática docente. A questão extrapola a discussão ligada estritamente à escola e requer uma compreensão mais ampla dos modos de produção histórica e cultural da sociedade e do conhecimento. Como educadores temos de estar atentos à significação e à análise das formações dos discursos e das práticas que estão na origem das concepções e das formas de lidar com o sujeito e com os fenômenos. Parece claro que a discussão em pauta exige reflexões que articulem a relação existente entre formação docente e construção de saberes, como artista, educador e pesquisador.

Em proximidade com esta posição, cabem aqui também as palavras de Maurice Tardif¹¹ (2002, p. 15) para quem: “O saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo”. É neste sentido que tanto a intervenção *Re(ação) Urbana* como o caso do “artista/aluno/pesquisador”, antes relatados, justificam este olhar introdutório, neste caso, tomados como ponto de partida de onde, com razões ou argumentos, almejamos processar práticas pedagógicas e conexões cognitivas.

¹¹ Maurice Tardif é canadense, filósofo, sociólogo, pesquisador, professor-titular na Universidade de Montreal, diretor de centro de pesquisa sobre a profissão docente.

Daí a necessidade, como artista/professor/pesquisador, de investigar a possível contribuição da arte contemporânea para o desenvolvimento cognitivo em arte/educação a partir de um contexto específico, mas que se pretende de alcance público. De modo especial, senti-me tocado a abordar uma de suas vertentes, a intervenção urbana, por acreditar no seu caráter potencializador de desenvolver formas mentais, relacionais, críticas, ativas, multiculturais, de entrecruzamento de disciplinas, etc., e por meio da qual penso ser possível estabelecer relações cognitivas do homem com o homem.

Levando em conta estes fatores, parto do pressuposto de que uma prática reflexiva ajudaria na sistematização de algumas indagações, na compreensão deste fenômeno, na ampliação de seu sentido e na reformulação de novas questões como parâmetro de investigação:

- a) diante dos desafios de uma escolarização universal, que deve respeitar a diversidade cultural, e atribuir valores éticos e relacionais no exercício pedagógico, como explorar as possibilidades da educação escolar mediante, por exemplo, a prática reflexiva em arte urbana, interventiva e relacional?;
- b) em que medida arte pública, relacional, com suas dimensões sociocultural e interdisciplinar, tem sido explorada pela atividade docente, enquanto teoria crítica e prática artística (estética relacional) nas salas de aula e fora delas?;
- c) qual o entendimento que se faz de arte urbana como prática social (PALLAMIN¹², 1994) e quais suas interligações com o ensino crítico-reflexivo?;
- d) de que modo “o desenvolvimento de competências cognitivas do *aprender a aprender* e instrumentos conceituais para interpretar a

¹² Vera Pallamin é professora doutora da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo; fez pós-doutorado na *University of California, Berkeley* (EUA) e na *Università degli Studi di Firenze* (Itália) desenvolvendo pesquisa sobre “arte urbana”.

realidade e intervir nela” (LIBÂNEO¹³, 2004, p. 81) podem estar embutidas na arte (não-arte) urbana, relacional?;

e) uma experiência prática, pedagógica, em/sobre arte pública, relacional, (atualmente ausente na maioria das escolas) é capaz de atualizar um entendimento de currículo como “local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais” (SILVA¹⁴, 2005, p. 147)?;

f) podemos de fato dizer que “o que os professores ensinam (os ‘saberes a ser ensinados’) e sua maneira de ensinar (o ‘saber ensinar’) se transformam com o tempo e as mudanças sociais” (TARDIF, 2002, p. 13) numa relação em paralelo às modificações operadas no campo da arte?

g) Mais diretamente, em que sentido, experiências de intervenção urbana possibilitam meios significativos de lidar com os desafios de “decodificação e valoração das interconexões de códigos culturais e da imbricação de meios de produção e de territórios artísticos que caracterizam a arte contemporânea” (BARBOSA, 2008b, p. 23)?

Como se percebe, muitas são as questões que o assunto suscita, sobretudo, centradas nos motivos educacionais, artísticos e culturais das ações pedagógicas com as quais, como arte/educadores, temos de lidar no dia a dia. A título de exemplo, durante uma experiência na coordenação do Curso de Especialização em Arte e Educação do IFCE, entre 2004 e 2010, em contato com profissionais do magistério, lidamos com este *deficit* no conhecimento docente de novas poéticas, em parte justificado pelas lacunas e pela precariedade de suas formações, ao mesmo tempo em que a realidade em transformação exigia “respostas educativas” imediatas.

Vejamos que, em Fortaleza, onde se situa esta pesquisa, a cena artística e cultural vem se oxigenando desde o final dos anos 1990 com a circulação de significativas exposições de artistas nacionais e internacionais, expostos nos novos

¹³ José Carlos Libâneo é professor doutor da Universidade Católica de Goiás, autor de livros e artigos sobre teoria da Educação, Didática, Formação de Professores e Escola Pública.

¹⁴ Tomaz Tadeu da Silva é professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

espaços culturais da cidade como o Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura¹⁵, o Centro Cultural Banco do Nordeste¹⁶ e o Centro Cultural da Caixa Econômica (Caixa Cultural)¹⁷; com o incentivo dos editais públicos do Estado e Município que ensejam as criações e experimentações dos agentes de arte e cultura locais; com a passagem de historiadores e críticos de arte importantes que se inteiram da produção do lugar; com a criação de Escolas Superiores de Arte e de espaços informais onde coletivos circulam ideias e experiências. É neste cenário que se dá a urgência desta investigação em Arte/Educação, em aproximações entre arte e saber docente, obra e práticas pedagógicas, criação e educação, estética e inter-relações humanas.

Em suma, na tentativa de responder a estas indagações e demandas, ante a realidade insurgente, partimos do pressuposto de que a intervenção urbana poderá funcionar como dispositivo em sua expansão conceitual e de prática social para mais do que a simples transferência de conteúdos pragmáticos ou do “fazer” pelo “fazer” que caracterizou (fato ainda presente) o ensino de arte/educação no Brasil, ainda que se tenha avançado um pouco. Isto no sentido de aproximar arte/educação do estudo, da compreensão e do sentir/praticar arte pública, relacional, vertente da arte contemporânea, de que a educação escolar pode beneficiar-se; é, portanto, como artista/professor/pesquisador que proponho este campo de tensão, de olhar investigativo, no qual a visão subjetiva de mundo e seu sentido se dão no confronto com o(s) outro(s) e seus saberes (coletivo e relacional) cujo atrito, movido por um interesse comum, incita a produção cognitiva e amplia os dispositivos de crescimento humano.

1.2. Linhas de intersecção: artista/professor/pesquisador.

Diferentemente do artista que não tem o compromisso de refletir seu pensamento visual por meio do pensamento verbal, o artista/professor/pesquisador vê-se na iminência de expor suas experiências por meio do discurso, da palavra articulada, como forma de produzir e socializar saberes. Ao lidar com formação utiliza-se de seu

¹⁵ Espaço de cultura e lazer da cidade de Fortaleza, ocupando uma área de 33 mil metros quadrados, mantido pelo Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura do Ceará (CDMAC) sob tutela do Governo do Estado. O Museu de Arte Contemporânea (MAC) faz parte de seus equipamentos.

¹⁶ Centro cultural formador de plateias e espaço de difusão e promoção da cultura, que faz parte das estratégias de ação do Banco do Nordeste do Brasil para o desenvolvimento da região.

¹⁷ A CAIXA Cultural Fortaleza é formada por um cine-teatro com 190 lugares, três galerias de arte, sala de ensaios, salas para oficinas de arte-educação, *foyer*, café cultural, livraria, jardim e espaços para convivência e realização de eventos.

processo poético como meio, submetendo-o aos princípios acadêmicos: pondo à prova metodologias de trabalho, munindo-se de espírito analítico, sistematizando práticas e teorias, de modo que a pesquisa compartilhada não resvale para a arte do discurso meramente ilustrativo.

Por outro lado, não podemos comensurar a arte em sua totalidade, por mais que nos aproximemos das questões plásticas, presenciais, como procedimentos técnicos, escolha de materiais, descrições formais, encaminhamentos processuais, leituras temáticas, caracterizações estilísticas etc., haverá sempre o que remete ao que não está posto, ao que é ausente e inefável. É justamente por se tratar de uma modalidade específica do pensamento que o pensamento visual leva em conta uma lógica própria que o particulariza sem lhe esgotar os meios racionais e sensíveis com os quais pode ser produtor e multiplicador cognitivo.

Enquanto artista/professor/pesquisador o importante é que a reflexão visual não esteja desassociada da reflexão prática educativa, que as ações formadoras da obra intercambiem com as práticas pedagógicas, umas complementem as outras. Curiosamente, pelo seu caráter coletivo e colaborativo, a pesquisa em intervenção urbana acentua mais ainda as aproximações dessas questões, porquanto alinha o interesse do artista/professor/pesquisador de produzir e refletir com as necessidades dos alunos, chamados a estruturarem um pensamento visual, diante das demandas acadêmicas e dos meandros da arte contemporânea, cada vez mais orientados a congraçar os fundamentos teóricos com as práticas e os produtos que daí deliberam.

Com base no que foi exposto, consideramos que esta pesquisa tem como objetivo examinar com atenção os aspectos contributivos da intervenção urbana no desenvolvimento de práticas pedagógicas em arte/educação, como proposição cognitiva e conscientizadora de caráter artístico (estética relacional) e educacional, tendo por desdobramento as seguintes especificidades:

- Inquirir sobre o exercício de práticas reflexivas em intervenção urbana, numa articulação colaborativa entre o artista/professor/pesquisador e alunos de arte, como instrumento pedagógico de produção cognitiva em arte/educação;

- Aferir a conveniência dos métodos de pesquisa-ação colaborativa de natureza interventiva, no processo de arte urbana, relacional, examinando seu aproveitamento prático pedagógico;
- Atentar para a ampliação de sentidos e significados engendrados pela intervenção urbana na arte/educação, potencializando-a como prática pedagógica e estética relacional.

Certamente, a natureza interdisciplinar da intervenção urbana na arte/educação implica ramificações que perpassam por outras áreas do conhecimento, alargando esta objetivação, sobretudo quando a escolha pelo *lócus* lhe amplia o aproveitamento como exercício de expressão ética e de cidadania.

Para Giulio Carlo Argan¹⁸ (1998, p. 87) “A presença de obras de arte é sempre caracterizadora de um contexto cuja historicidade manifesta”, isto porque é este contexto que indica as noções de espaço e tempo, estreitando os laços entre indivíduo e ambiente. Interferir neste processo, destituindo o ambiente das suas manifestações artísticas, poderá implicar o que Argan chama de “neuroses coletivas”, “que vão, desde o pequeno vandalismo e o banditismo organizado, até os fenômenos macroscópicos de violência e terrorismo”, configurando-se em atos de perda de estima em relação ao indivíduo e ao ambiente.

Isto posto, julgamos que uma experiência prática reflexiva, no espaço urbano de Fortaleza traz todas estas questões para discussão e concorre para produção de novos saberes em intervenção urbana, relacional, na arte/educação. Valendo-se deste apanágio, achamos produtivo trabalhar com o bairro do Benfica como campo das ações, uma vez que por suas características, dentro do contexto da cidade de Fortaleza, trata-se de um território singular, graças a sua localização entre o centro e os bairros que margeiam a cidade com seus corredores de trânsito, principalmente pelo número de instituições escolares e pelos equipamentos culturais de que dispõe, se bem que não haja ainda uma consciência crítica de usos possíveis, destes espaços, de forma integrada, o que denota a necessidade de intervenções concretas, de um fazer cidadão, face aos seus desafios econômicos, políticos e socioculturais.

¹⁸ Giulio Carlo Argan (1909-1992) italiano, foi historiador e teórico da arte italiano, autor de obras como *Arte moderna; Clássico e anticlássico; História da arte como história da cidade*.

Com efeito, entendemos que o território do bairro do Benfica se configura como lugar convidativo para ações de reciprocidade entre arte urbana e exercícios pedagógicos, o que nos leva a conjecturar que neste lugar é possível construir conhecimentos abalizados por uma epistemologia da prática, mediante intervenção urbana, relacional.

Encontramos no pensamento do pesquisador e filósofo Donald A. Schön¹⁹ (2000, p. 25) uma proposta condizente com esta visão, por ele chamada “ensino prático reflexivo”, em que revolve a ideia de uma formação profissional baseada no conhecimento cartesiano que se antecipa à prática e do qual depende para seu bom desempenho, sugerindo, em vez disto, uma formação criativa com base na aprendizagem que se faz pelo processo da “reflexão-na-ação”, isto é, de um aprender fazendo, enquanto a reflexão, a análise e a problematização de situações práticas agregam teorias conhecidas e, ao mesmo tempo, novos saberes que a prática demanda.

(...) um ensino prático, voltado para ajudar os estudantes a adquirir os tipos de talento artístico essenciais à competência em zonas indeterminadas da prática. Argumentarei que as escolas profissionais devem repensar tanto a epistemologia da prática quanto os pressupostos pedagógicos sobre os quais seus currículos estão baseados e devem adaptar suas instituições para acomodar o ensino prático reflexivo como um elemento-chave da educação profissional.

Daí se deduz que trabalhamos com o pressuposto de que uma pesquisa, nestes termos, incita meios de produção do saber em que o conhecimento prático associado às teorias da arte/educação pode ajudar nas respostas às situações novas diante dos conflitos e dilemas impostos pela contemporaneidade.

1.3. Saberes que marcam ações.

Decidir por um *corpus* teórico para esta investigação, dentro da linha de pesquisa em arte/educação, é ter em mente que se trata da inter-relação de dois campos do conhecimento (arte e educação) dando-lhe uma compleição uníssona, mesmo em presença de suas ressonâncias, desdobramentos, contaminações e expansões de caráter

¹⁹ Donald Schön (1930-1997) foi professor no *Instituto de Tecnologia de Massachusetts* (MIT) pedagogo estadunidense, reconhecido internacionalmente pelas pesquisas em educação.

artístico e educacional ao mesmo tempo. Por isto mesmo, vale lembrar as palavras de Umberto Eco²⁰ (2009, p.42):

Organizar uma bibliografia significa buscar aquilo cuja existência ainda se ignora. O bom pesquisador é aquele que é capaz de entrar numa biblioteca sem ter a mínima ideia sobre um tema e sair dali sabendo um pouco mais sobre ele.

Considerando, pois, a natureza abrangente desta pesquisa e do que muito ainda se tem por descobrir, focamos nossa atenção nas possibilidades da intervenção urbana como instrumento prático pedagógico, no sentido de uma construção cognitiva em concordância com o ensino da arte contemporânea. Dentro deste quadro, pautamos o contexto do bairro Benfica, em Fortaleza, como espaço público possível de potencializar tais experiências, ensejando novos saberes.

Para Selma G. Pimenta²¹ (2005) a função da teoria da educação é propor aos docentes possibilidades de análise que os ajudem na compreensão da realidade que os cerca, onde se inserem como sujeitos e, profissionalmente, se dão suas práticas pedagógicas, para nela tomar parte criticamente e transformá-la. É com base nestes repertórios teórico/prático e ativo/reflexivo que se flexionam os atributos cognitivos de cada um, associados à cultura objetiva, adquirida, não só reproduzindo-a, mas reelaborando-a e, assim, seguindo por diante, em contínuo processo de transformação e renovação.

É sabido que, no campo teórico, os indicadores referenciais norteiam as discussões, ações e reflexões, a partir das quais determinados fenômenos podem ser analisados e mais bem compreendidos em função de paradigmas reconhecidos. O mesmo deve dar-se no âmbito da prática artística, intervenção urbana, aplicada à educação: embora os aspectos subjetivos, oníricos, de liberdade formal e conceitual, precisem ser respeitados enquanto ato criador, e mesmo que sua construção metodológica se faça no tempo/espaço real da formação do objeto, como algo que se vai fazendo, isto não lhe oblitera os vestígios racionais, teóricos e históricos, até porque são de sua própria natureza estes elementos, quanto mais ainda em se tratando de seu exercício curricular na arte/educação, pelo qual se exige uma coerência acadêmica.

²⁰ Umberto Eco (1932) é um escritor, filósofo, semiólogo, linguista e bibliófilo italiano. É titular aposentado da cadeira de Semiótica e diretor da Escola Superior de ciências humanas na Universidade de Bolonha.

²¹ Professora doutora, titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FE - USP.

Ao traçar um paralelo entre arte e ciência, Sílvio Zamboni²² (1998, p. 52) nos chama atenção:

Um dos vários fatores que distinguem o artista pesquisador do artista intuitivo é exatamente a consciência dos parâmetros teóricos em que está atuando. Toda e qualquer atividade artística se realiza em um contexto teórico e histórico, no qual a definição do objeto e a identificação do problema da pesquisa têm de ser inserido, e será tanto mais elaborada a pesquisa, quanto maior for o grau de consciência deste fato pesquisador.

Faz-se importante salientar que esta é uma pesquisa sobre e em arte/educação, porquanto a teoria, a história, a investigação e a obra (intervenção urbana) se conectam, de modo que a escolha por um quadro teórico nestas condições deve estar diretamente ligada à prática e aos meios investigativos com reflexos nos resultados finais, levando-nos a crer que tão importante quanto o processo de criação é a teoria que o complementa, neste caso, seja enquanto criação artística e seja como construção de conhecimento acerca de práticas pedagógicas. Este apanhado teórico em intervenção urbana na arte/educação se faz num nível de complexidade que nos obriga, pela prática, a repensar os desafios cognitivos/pedagógicos desta primeira década do milênio, sobre os quais para constituir-se um pensamento que os referencie, necessariamente, deve ser considerada a amplitude de suas fronteiras e territórios.

Logo, não é possível apreender um conhecimento neste campo sem deixar de lhe atribuir um caráter plural, de que é naturalmente portador. Não existem verdades isoladas, que não estejam contaminadas por outras verdades. No caso da arte/educação não há como lhe reter a natureza complexa, como unidade bipartida, cuja origem se dá nas relações de reciprocidade dos respectivos fragmentos com o todo e vice versa, de acordo com o contexto que as produzem, impondo-lhes, por assim dizer, uma inserção e validade, em conformidade com o pensamento de Edgar Morin (2002, p.72):

(...) o problema crucial de nosso tempo é o da necessidade de um pensamento apto a enfrentar o desafio da complexidade do real, isto é, de perceber as ligações, interações e implicações mútuas, os fenômenos multidimensionais²³, as realidades que são, simultaneamente, solidárias e

²² Sílvio Zamboni é artista visual e fotógrafo, pioneiro no uso de microcomputadores em arte no Brasil. Doutor em Artes pela Universidade de São Paulo USP. É professor aposentado do Instituto de Artes da Universidade de Brasília.

²³ “Unidades complexas, como o ser humano ou a sociedade, são multidimensionais: desta forma, o ser humano é, ao mesmo tempo, biológico, psíquico, social, afetivo e racional. A sociedade comporta as dimensões histórica, econômica, sociológica, religiosa... O conhecimento pertinente deve reconhecer esse caráter multidimensional e nele inserir estes dados: não apenas não se poderia isolar uma parte do todo,

conflituosas (como a própria democracia que é o sistema que se nutre de antagonismos, regulando-os).

Ante estas observações, correspondendo às seções que estruturam este estudo, concebemos seu campo teórico em eixos que se interligam e se complementam, baseando-se no princípio de mobilidade do conhecimento, haja vista sua passagem da reflexão para a prática e vice-versa, o que implica dizer que deva encontrar na prática e na reflexão da prática a mediação para estes saberes:

- **Eixo educação:** detem-se no diagnóstico das teorias pedagógicas, com o propósito de entender o contexto em que se dá o fenômeno de escolarização, a partir do qual se pode pensar uma pedagogia histórico-crítica, relacional.
- **Eixo arte pública:** faz um rastreamento das mudanças que a arte pública sofreu no decorrer da história ao se deslocar de uma esfera especializada, como se configurou na arte moderna, para um campo arbitrário onde não há cânones lineares, cuja complexidade cinge uma rede interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar tão abrangente quanto a própria vida.
- **Eixo arte/educação:** trata-se da abordagem que problematiza o ensino da arte, aponta as dificuldades e qualidades potenciais das práticas pedagógicas perante as necessidades de rearranjá-las no contexto contemporâneo.
- **Eixo metodológico:** norteia o processo prático investigativo em intervenção urbana/educação no âmbito pedagógico e científico, articulando pesquisa em artes visuais e pesquisa em educação, no que esta tem de métodos claros e objetivos de pesquisa e no que aquela tem de particular em termos de criação artística, em concurso com pesquisa-ação crítico-colaborativa no sentido de interagir na produção de novos saberes.

Dada a natureza complexa desta pesquisa, naturalmente o quadro teórico não se encerra aqui, mesmo partindo das fontes paradigmáticas que a referenciem, outros conhecimentos vão se organizando e sendo construídos ao longo do processo; contudo, esta abrangência não deve distanciá-la do foco principal, ou seja, é preciso encontrar, nas conjunturas relativas às teorias, ligação com os pontos de interesse e

mas as partes umas das outras; a dimensão econômica, por exemplo, está em inter-retroação permanente com todas as outras dimensões humanas...”. (MORIN, 2002, p. 38)

discussão, a saber, aspectos relacionais da arte pública contemporânea, como prática pedagógica, em/sobre arte/educação, mesmo estando ciente das inesgotáveis camadas discursivas que podem ser acrescidas.

Nestes termos, contamos como importante o esforço de “aproximação” com os estudos culturais, relacionados à experiência de Portugal, antes como um meio de estabelecer um diálogo, do que com qualquer pretensão de esgotar o assunto, considerando os laços de pesquisa acadêmica entre o IFCE, onde se dão as práticas reflexivas, aqui, investigadas, e a FBAUL, que as valida.

1.4. Poética do método: entrecruzamento da razão e do sonho

Quando falamos de método na investigação científica e artística, referimo-nos a um princípio de ordem pelo qual sistematizamos um percurso a ser seguido; em outras palavras, que se mapeie um rumo a ser traçado de modo a tornar mais legível os procedimentos que ajudarão a encontrar respostas para as situações problematizadas e suscitar novas interregogações. No caso desta pesquisa, as palavras de Jean Lancry²⁴ (2002, p. 31) definem o norte: “A razão sonha e o sonho raciocina em um casamento – um concubinato, dirão certas pessoas; diriam alguns: uma *claudicação* – em que a pesquisa, em artes plásticas, poderia encontrar uma de suas melhores definições”.

Esta é uma prerrogativa para assentar os conceitos levantados e extrair da prática outras opiniões, de maneira que, no entrecruzamento destes, possamos chegar a possíveis soluções dos problemas aqui mencionados e, ao mesmo tempo, levantar novas questões. Estamos falando do sentido de “ordem generativa”, identificado por Bohn e Peat (1989)²⁵ nos trabalhos referentes à ciência e à arte, sobre os quais Silvio Zamboni (1998, p. 45) lhe atribui “uma ordem (de eventos, fatos, elementos, etc.) cuja sequência vai num desenrolar simultâneo, gerativo e subsequente, em que a criatividade dita o rumo do desdobramento, pois ela é a mola fundamental”. A seguir, traçamos a planificação desta ordem que, não necessariamente se faz linear e que, no decorrer do processo, se superpõe tanto na prática quanto na reflexão e na reflexão da prática.

²⁴ Artista plástico, professor doutor na Universidade de Paris I – Panthéon-Sorbonne, no departamento de Artes Plásticas e Ciência da Arte do Centro Saint Charles, onde dirigiu o Centro de Pesquisa em Artes Plásticas (CERAP).

²⁵ BOHM D. & PEAT, D. F. **Ciência, ordem e criatividade**. Lisboa: Gradina, 1989.

Vejam os que as situações problemas que engendraram nossa investigação, mencionadas logo no início deste texto, estão inter-relacionadas com práticas docentes (o caso do aluno/artista) e experiências de intervenção urbana (*[Re]ação Urbana*) de tal forma que ambas as ocorrências tinham em comum a necessidade de os alunos exercerem práticas coletivas e sobre elas refletirem; interesses, estes compartilhados por mim enquanto artista/professor/pesquisador.

Nestas condições, tornou-se premente a criação de um coletivo que resultou na formação de um grupo, intitulado Meio Fio de Pesquisa e Ação, sob minha coordenação, formado por alunos do Curso de Tecnologia e Licenciatura em Artes Plásticas do IFCE, cujas contribuições diretas nos procedimentos e encaminhamentos da pesquisa, tomadas de decisões, análises dos resultados e produção de conhecimento posicionaram-nos como colaboradores desta pesquisa.

O método de trabalho, para tanto, pautou-se na metodologia da pesquisa-ação (J. Elliott, 2000; Michel Thiollent, 1998; Hugues Dione, 2007; René Barbier, 2007 etc.) como instrumentos de *práxis* investigativa, operacionalizados de acordo com as peculiaridades que uma prática reflexiva em intervenção urbana na arte/educação requer; logo, valorizando sua construção democrática, socialização de conhecimento e respeito pelas diferenças, sobretudo, sua afinidade com a metodologia da pesquisa em artes visuais e vocação para considerar, ao mesmo tempo, os aspectos teóricos e poéticos como ponto de equilíbrio entre razão e emoção. Acrescente-se a isto o interesse pelas descobertas do sentido de “rizoma” (Gilles Deleuze e Félix Guattari, 1995) de “dispositivo” (Michel Foucault, 1997, André Parente, 2007) “redes de criação”, na perspectiva da “crítica do processo” (Cecília Salles, 2008) e “cartografia” (Suely Rolnik, 1989).

No que tange à prática, o grupo optou por três intervenções no bairro do Benfica, ancorando-se nas injunções e potencialidades do lugar e na ação social, campos poético e epistemológico, no sentido de pensá-las como manifestações artísticas e *práxis* pedagógica.

Diante do exposto, parece claro que operamos num constante movimento entre o que determina a cientificidade de um estudo acadêmico e o que marca o território do sensível em arte, num ir e vir contínuo em que teoria e prática, reflexão e

ação, intervenção urbana e prática pedagógica, neste caso, formam um *corpus* indissociável.

Eis aí os motivos pelos quais ajustamos as experiências de arte urbana, propostas pelo GMFPA, ligadas ao Curso de Artes do IFCE, às seis seções desta pesquisa. Ou seja, procuramos organizar as seções por assuntos relativos aos eixos indicados (arte/educação, arte pública e metodologia) com que contextualizamos as referidas práticas.

Assim sendo, a seção 1 corresponde a esta introdução. Nela, pautamos a necessidade de abordagem do tema diante dos desafios da contemporaneidade, colocando as experiências subjetivas e coletivas neste contexto; pontuamos os pressupostos teóricos que contribuiriam para as questões discutidas nas seções seguintes; prevemos os pontos aonde pretendíamos chegar; indicamos os meios e procedimentos de trabalho; por último, conjecturamos os resultados/processos que farão parte das considerações finais.

Em seguida, a seção 2 trata das teorias da educação e do seu percurso histórico, das contribuições internacionais (READ, 1977; RÄSÄNEM, 1998; SCHÖN, 2000; AGIRRE, 2000; EISNER, 2002; MORIN, 2002; TARDIF, 2002; GOMES Jr., 2007; THISTLEWOOD, 2008; DEWEY, 2010;), das aproximações de seus pensamentos com a realidade brasileira (SAVIANI, 2008; LIBÂNEO, 1986; SILVA, 1999; FUSARI e FERRAZ, 1992; BARBOSA, 1991, 1993, 2001, 2008 e 2010; DUARTE JR., 1994 e 1995; PIMENTA, 2005) e, de mais perto, com o contexto do IFCE (MADEIRA, 1999; MACHADO, 2008); tendo o cuidado de reconhecê-los nos exercícios de intervenção urbana e práticas pedagógicas, propostas no transcorrer do processo.

Na sequência, temos a seção 3, que se dá no âmbito das transformações da arte pública, no decorrer da história e na ampliação de seu sentido pela experiência relacional (KRAUSS, 1998; AUGÉ, 1994; WOOD, 2002; KWON, 2002; MADERUELO, 2000; CAUQUELIN, 2005; CAEIRO, 2010; PALLAMIN, 2000; CALADO, 2010; REGATÃO, 2007; BOURRIAUD, 2009; TRAQUINO, 2010; ARCHER, 2012) à luz da qual analisamos alguns trabalhos das intervenções urbanas aqui discutidas.

Depois, apresentamos a seção 4 como campo de reflexão da intervenção urbana na arte/educação, num entrecruzamento de ideias das duas seções anteriores. Sobretudo, procuramos trabalhar com os conceitos de arte pública relacional como prática social, de que a educação faz parte (educação enquanto arte) tomando como referência ideias (FREIRE, 1999, 2001, 2010; BEUYS, 2010; RANCIÈRE, 2010; BARDOSA, 2008; AMARAL, 2008; FRÓIS, 2010) e projetos (LISBOA CAPITAL DO NADA, 2001; PROJECTO RIO, 2003-2005; REVERSIBLE ACTIONS, 2008-2009; iD BARRIO, 2010-2011) interligando-os com as ações desta pesquisa.

Em seguida, passamos para a seção 5, com as indagações teórico-metodológicas sobre pesquisa em arte e pesquisa-ação e suas adequações aos nossos exercícios de intervenção urbana e ao desenvolvimento deste trabalho, visitando conceitos de “cartografia” e “dispositivo” que lhes somam o sentido (THIOLLENT, 1989; ROLNIK, 1989; ZAMBONI, 1998; LANCRI, 2002; CATTANI, 2002; SALLES, 2008). Nesta seção, temos um tópico dirigido à formação (dificuldades, desejos, frustrações, realizações, crises, conquistas, atritos, impulsos...) do GMFPA, sua participação e colaboração na idealização, produção e reflexão destas ações interventivas, fundamental, para os fins que se propõe este estudo, quais sejam: analisar a potenciação da intervenção urbana na arte/educação e seu uso como atividade pedagógica.

Nesta seção, a partir da explicitação e defrontação das práticas reflexivas com as teorias expostas, consolidamos os resultados alcançados; da sua ressonância como transformação social no contexto da sociedade e da educação escolar; e dos seus desdobramentos na arte e educação atuais.

É nesta perspectiva que tratamos a seção 7, onde tecemos as considerações finais (em contínuo) ressaltando os pontos culminantes de nossas inquietações em relação às contemporâneas ordens de espaço, tempo e inter-relação humana da arte urbana e arrostando suas complexidades em função de exercitá-las como prática pedagógica ante os desafios da arte/educação dos dias de hoje.

II TEORIAS DA EDUCAÇÃO COMO ABORDAGEM DE PRÁTICA REFLEXIVA.

Por onde começar? Muito simplesmente pelo meio. É no meio que convém fazer a entrada em seu assunto. De onde partir? Do meio de uma prática, de uma vida, de um saber, de uma ignorância. Do meio desta ignorância que é bom buscar no âmago do que se crê saber melhor.

Jean Lancri (2002, p. 18)

1. CONTEXTURAS DO ENSINO DA ARTE NA REALIDADE BRASILEIRA A PARTIR DOS SABERES E FAZERES.

Se ação e reflexão, como constituintes inseparáveis da *práxis*, são a maneira humana de existir, isto não significa, contudo, que não estão condicionadas, como se fossem absolutas, pela realidade em que está o homem.

Paulo Freire²⁶ (1979, p. 17).

A questão inicial consiste em encontrar o ponto por onde começar esta investigação. Uma vez que a objetivação deste estudo é examinar a natureza contributiva (ou não) da intervenção urbana (arte pública contemporânea) na arte/educação dos dias atuais, com base em práticas reflexivas, consideramos que a epígrafe acima, do artista e professor doutor na Universidade de Paris, Panthéon-Sorbonne, Jean Lancri, dirigida à pesquisa em arte, tem sua parcela de importância, quando a levamos para o campo do exercício pedagógico.

Trata-se de uma advertência, segundo Jean Lancri, compartilhada por nomes como Valéry, Deleuze e Guattari, tomando como critério sua pertinência e produtividade. Neste aspecto, orientamos este texto a partir do entrecruzamento de reflexões em arte/educação e exercícios em arte pública contemporânea, tendo como ponto de aplicação três intervenções realizadas no bairro Benfica, *locus* desta pesquisa, na cidade de Fortaleza, Brasil, e operacionalizadas pelo GMFPA do IFCE, de que falamos na introdução, marcando este ponto de intersecção (meio) como ponto de partida.

A primeira delas, denominada *Praça/Casa* (Figura 3) aconteceu em dezembro de 2008, tendo como território a Praça da Gentilândia, lugar tradicional do bairro Benfica, onde acontece, aos sábados e domingos, uma das feiras mais antigas da cidade. Para este espaço foram deslocados pertences do mobiliário doméstico (sala de visita, cozinha, quarto e área de serviço) acomodados ao lado das barracas dos feirantes, com a finalidade de suscitar uma série de atividades (*performances*, instalações, oficinas, entrevistas, aulas, encontros, bate-papos, compras, vendas e trocas de produtos culturais etc.).

²⁶ Paulo Freire (1921-1997) foi um educador e filósofo brasileiro; considerado patrono da educação brasileira; teórico do movimento pedagogia crítica.



Figura 3. GMFPA Fio de Pesquisa e Ação. Recortes da intervenção urbana *Praça/Casa*. 2008. Fortaleza-CE. (Fotos: arquivo do GMFPA).

Em abril de 2009 ocorreu a segunda prática de intervenção com o nome de *Exercício de Calçada* (Figura 4) como proposta de convivência (música, feijoada, cadeiras na calçada, bate-papo...), troca de experiências e conhecimentos entre artistas e coletivos “graffiteiros” nas calçadas e muros do IFCE, como meio de praticar o bairro Benfica pelo antigo costume de encontros na calçada.



Figura 4. GMFPA. Recortes da intervenção urbana *Exercício de Calçada*. 2009. Fortaleza-CE. (Fotos: arquivo do GMFPA)

Com base nas experiências anteriores, sucedeu-se a terceira ação urbana, em agosto de 2011, intitulada *Semana de Arte Urbana Benfica – SAUB* (Figura 5) desta vez ampliando o campo de ação por todo o bairro, portanto, numa dimensão bem maior do que as ações anteriores, a partir de três vetores: integração dos equipamentos culturais

do Polo Cultural Benfica²⁷, realização do *Seminário Internacional de Arte Pública Relacional como Prática Social* e da *Mostra Arte Urbana Benfica*.



Figura 5. GMFPA. Recortes da intervenção urbana SAUB. 2010. Fortaleza-CE. (Fotos: arquivo do GMFPA)

Estas experiências são necessárias como referência, “meio”, no sentido de suscitar reflexões acerca de práticas pedagógicas em sala de aula e fora dela, com as quais procuramos discutir os pressupostos teóricos que as singularizam, num movimento diáde de ir e vir contínuo, entre teoria e prática, como vetores de conhecimentos que não só atestem suas bases, mas que também mobilizem novos questionamentos. Queremos dizer com isto que, vez por outra, teremos de recorrer a estas ações interventivas como parâmetro de reflexão em correlação às conjecturas teorizantes, e destas em relação àquelas, expostas no decorrer do assunto em discussão.

Dado o nível de complexidade que arte pública contemporânea (onde se inserem as intervenções urbanas) e educação escolar nos dias atuais estão implicadas, torna-se ponto fundamental para o andamento deste trabalho uma compreensão do pensamento de Edgar Morin (2010a, p. 16) para quem:

Devemos, pois, pensar o problema do ensino, considerando, por um lado, os efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, uns aos outros; por outro lado, considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida e não atrofiada.

²⁷Associação civil, comunitária, “supra-institucional”, sem finalidade lucrativa e vinculação partidária, constituída por Parceiros (representantes de entidades públicas, empresas privadas, sociedade civil organizada) cujo objetivo é reconhecer o Bairro Benfica como polo de cultura.

Entenda-se o termo integrar, por ele empregado, como a capacidade de filtrar e articular conhecimento, para além das especificidades do saber fragmentado, “conteudista”, desde que estes informes se organizem criticamente e sejam contextualizados, sem se perder nos emaranhados de informações de que o mundo globalizado tornou-se, ao mesmo tempo, algoz e libertador.

Esta preocupação de Morin faz sentido e nos remete a um breve olhar sobre as principais teorias da educação, em que questões desta ordem são polemizadas. Há algum tempo, pelo menos desde os efervescentes anos da década de 1980, que a problemática de aproximação entre educação e sociedade vem sendo mais de perto questionada. Data do período em que educadores ligados aos movimentos da sociedade civil, organizada, participavam de motivadores debates pedagógicos, num contexto político, brasileiro, de enfraquecimento da ditadura militar (1964-1985) e de redemocratização do país.

No entanto, isto não resultou num consenso de políticas educativas que privilegiasse um ajuste pedagógico na vinculação dos conteúdos próprios de cada disciplina às práticas sociais mais amplas, pelo menos de acordo com as necessidades atuais da educação e/ou no mesmo patamar dos avanços alcançados em outros setores da sociedade contemporânea; dificultando, portanto, a aproximação da cultura da humanidade com as surpreendentes reflexões sobre o seu próprio destino, e a cultura científica com suas significativas descobertas.²⁸

Conquanto não seja o propósito deste trabalho uma investigação mais aprofundada dos métodos e pressupostos teóricos acerca das tendências pedagógicas, ao longo da história do ensino brasileiro - até porque a complexidade de nossa cultura, dada às diferenças regionais, exigiria um estudo só para isto - optamos por retomá-las em linhas gerais, por entender que tais teorias se afinam com as práticas docentes do IFCE ao longo de sua trajetória e por ser esta a instituição que diligencia as ações aqui discutidas; logo uma breve colocação a este respeito nos ajudará a compreender melhor o contexto de nossa pesquisa e os motivos que a nortearam.

²⁸ “A cultura humanística é uma cultura genérica que, pela via da filosofia, do ensaio, do romance, alimenta a inteligência geral, enfrenta as grandes interrogações humanas, estimula a reflexão sobre o saber e favorece a integração pessoal dos conhecimentos. A cultura científica, bem diferente por natureza, separa as áreas do conhecimento; acarreta admiráveis descobertas, teorias geniais, mas não uma reflexão sobre o destino humano e sobre o futuro da própria ciência”. (MORIN, 2010a, p.17)

2. VERTENTES HISTÓRICAS DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO: RECORTES E COLAGENS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO IFCE E DAS INTERVENÇÕES URBANAS NO BAIRRO BENFICA, FORTALEZA, À LUZ DAS TEORIAS DA EDUCAÇÃO.

No mundo moderno, a aprendizagem mais importante do ponto de vista social é aquela que consiste em conhecer bem como ele funciona e que permite ao sujeito estar constantemente disposto a experimentar e a assimilar o processo de mudança,

Carl Rogers²⁹ (1969, p. 114).

O percurso histórico do pensamento pedagógico ligado ao IFCE, no que tange à formação artística, como instituição pública federal, guia-se pelas diferentes vertentes teóricas da educação, em torno das quais o sistema escolar brasileiro, desde 1971³⁰, vem trabalhando o ensino formal da arte.

No livro *Escola e Democracia*, Dermeval Saviani³¹ (2008) chama atenção para as teorias da educação, do ponto de vista das relações entre práticas pedagógicas e processo de democratização social, expondo um movimento educativo e político de acordo com o grau de reciprocidade, para mais ou para menos, no decurso dos anos.

Com base no problema crucial da marginalidade, Saviani sublinha dois grupos que se posicionam de forma diferenciada quanto às teorias que lhes orientam o modo de pensar e agir no que diz respeito ao papel da educação na equalização social. O primeiro grupo atribui à educação escolar um poder de inserção junto à sociedade, pelo que espera ser capaz de moldar-lhe as práticas sociais. Suas concepções, denominadas “teorias não-críticas”, no entender de Saviani, compreendem a educação como autônoma e modelo de igualdade social. Mais do que isto, defendem a ideia de educação

²⁹ Carl Ransom Rogers (1902 – 1987) foi um eminente psicólogo norte-americano, prioneiro na gravação de sessões psicoterapêuticas, agraciado com prêmio da Associação Americana de Psicologia. Sua contribuição para o campo da educação é reconhecida internacionalmente.

³⁰ Nesta data promulga-se a lei 5692/71, cujo Art. 7º torna obrigatório a inclusão de Educação Artística nos currículos plenos do sistema de ensino de 1º. e 2º. graus no Brasil.

³¹ Dermeval Saviani (1943) é um filósofo e pedagogo brasileiro; professor doutor, emérito, da Unicamp; mentor da pedagogia dialética, Pedagogia Histórico-Crítica.

enquanto “força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social” (2008, p.4).

Em situação diferente, estão as teorias do outro grupo, nomeadas “teorias crítico-reprodutivistas”. Numa posição inversa, seus seguidores entendem e exercem a educação formal como reflexo da sociedade estruturada que, por sua vez, impõe à vida escolar a reprodução de seus modelos, logo, absorvendo seus índices de marginalização, conferindo-lhe um lugar de repetição destes fatores. Os partidários deste grupo se esforçam por entender a educação, segundo Saviani (2008, p.5), “remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos, isto é, à estrutura socioeconômica que determina a forma de manifestação do fenômeno educativo”.

Para efeito de contextualização, pontuamos a seguir algumas tendências que compõem cada um desses grupos, cujas características, face à realidade do IFCE, nos permitem identificá-las com mais pertinência.

2.1. Teorias “não-críticas”: pedagogia liberal - autonomia da educação, como utopia, frente à sociedade.

Estas teorias, baseadas nas posições sociopolíticas da escola, como já ressaltamos, concebem a educação escolar como manifestação do sistema social, no sentido de instruir os indivíduos, conforme habilidades individuais, para o desempenho de seus papéis na sociedade, ou de lhes corrigir os desvios que, porventura, comprometam a organização do sistema social.

Note-se que até o início do século XX, passada a Proclamação da República (1889) o sistema de educação no Brasil era fortemente influenciado pelo positivismo³² de Auguste Comte (1798 – 1857) em vista disto o ensino da arte só tinha sentido na medida em que se fazia útil ao conhecimento da ciência ou como meio de exercitar a mente para ações mais nobres, conforme lembra Ana Mae (1979, p. 67): “A arte era encarada como um poderoso veículo para o desenvolvimento do raciocínio desde que,

³² “A caracterização do P. é a romantização da ciência, sua devoção como único guia da vida individual e social do homem, único conhecimento, única moral, única religião possível. Como Romantismo em ciência, o P. acompanha e estimula o nascimento e a afirmação da organização técnico-industrial da sociedade moderna e expressa a exaltação otimista que acompanhou a origem do industrialismo” (ABBAGNANO, 2000, p. 777).

ensinada mediante o método positivo, subordinasse a imaginação à observação, identificando as leis que regem a forma”.

Mesmo assim, no contexto brasileiro, esta concepção ainda foi mal empregada, levando os currículos escolares a focar diretamente o ensino da ciência, em prejuízo da formação artística, pelo que resultou na circunscrição da arte (belas-artes) a nichos diferenciados: de um lado, os espaços especializados dos conservatórios e academias a serviço de uma elite intelectualizada; em outra ponta, o estudo técnico e profissionalizante das escolas oficiais com vistas ao sistema produtivo de bens de consumo.

Outra visão que tomava corpo, a par do positivismo, mantinha-se ligada ao liberalismo³³, numa concepção diferenciada em relação ao ensino da arte. Enquanto o positivismo via a arte como um caminho para se chegar à ciência, o liberalismo a tinha como valor pragmático em si mesma, tanto pelo benefício que era capaz de proporcionar ao engenho e à produção industrial, como também por entender que a arte poderia exercer efeito moral sobre as pessoas. Quanto a isto, fazia-se perceber notas remanescentes do neoclassicismo, que no início do século XX ainda repercutia no Brasil: “por meio da arte o bom e o belo se vinculavam”, conforme nos lembra Duarte Jr.³⁴ (1995, p. 124)

É possível, desta forma, associar “pedagogia liberal” às “teorias não-críticas”, numa classificação que, como diz Libâneo (1986, p. 21) poderá ser “instrumento de análise para o professor avaliar sua prática de sala de aula” e, no caso desta investigação, melhor situar o contexto em que está inserida.

Libâneo alerta para o fato de que o termo liberal não deve ser compreendido no seu sentido usual de ideia “avançada”, “livre” ou “democrática”:

A doutrina liberal apareceu como justificação do sistema capitalista que, ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais na sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na

³³ “As ideias políticas liberais tem como pano de fundo a luta contra as monarquias absolutas por direito divino dos reis, derivadas da concepção teocrática do poder. (...) Com as ideias de direito natural dos indivíduos e de sociedade civil (relações entre indivíduos livres e iguais por natureza), quebra-se a ideia de hierarquia. Com a ideia de contrato social (passagem da ideia de pacto de submissão à de pacto social entre indivíduos livres e iguais) quebra-se a ideia de origem divina do poder e da justiça fundada nas virtudes do bom governante” (CHAUI, 1995, pp. 402, 403).

³⁴ Duarte Jr. é professor doutor na Universidade Estadual de Campinas.

propriedade privada dos meios de produção, também denominada **sociedade de classes**. A pedagogia liberal, portanto é uma manifestação própria desse tipo de sociedade (1986, p. 21).

Como podemos ver, no âmbito do ensinamento liberal, a arte ocupava dois campos do saber. Um deles abrangia as artes mecânicas, que tinha na classe menos favorecida sua atenção; enquanto o outro se aplicava às belas- artes, voltado para a elite. No artigo *Vidas de artistas: Portugal e Brasil*, Guilherme Simões Gomes Jr.³⁵ faz referência a esta prerrogativa:

A distinção entre Artes Liberais e Ofícios Mecânicos era própria de uma sociedade na qual o trabalho manual era profundamente desvalorizado, e era uma evidência para todos que pintores e escultores trabalhavam com as mãos e despendiam, muitas vezes, um grande esforço físico em suas atividades. Já as Artes Liberais eram consideradas o resultado do trabalho do espírito e próprias das camadas elevadas da sociedade. O enobrecimento das artes do desenho implicou, portanto, a ampliação daquilo que nelas era devido ao espírito, à função intelectual, em detrimento de seus aspectos artesanais. (2007, p. 34).

Este estatuto social que conferia, a alguns artistas, um lugar de destaque, em detrimento dos ofícios mecânicos, tem sua efetivação na criação das academias. O historiador Nikolaus Pevsner (1902-1983) no livro *Academias de arte: passado e presente* (2005) traça uma trajetória, a partir das artes do desenho, em que estas se elevam à categoria de Artes Liberais, graças ao esforço do pintor, arquiteto e biógrafo, italiano, Giorgio Vasari (1511-1574) na Florença do século XVI, onde publicou *Le vite de più eccellenti pittori, scultori et architettori* (1550/1567) e ajudou a fundar a *Accademia del Disegno* (1563) a que sucederam a *Accademia de San Luca*, de Roma (1593) a *Accademia degli Incamminati de Bolonha* (1598) e a *Académie de Peinture et Sculpture*, em França (1648) responsáveis pelas ideias e práticas de atelier, mantidas, mais ou menos, sob o mesmo padrão, extensivas a outros países. No caso de Portugal, dadas as dificuldades de implantação de uma academia de belas-artes, não obstante existissem muitas instituições de artes e ofícios e algumas academias em outras áreas, os melhores artistas eram encaminhados para a Itália, onde funcionava a Academia Portuguesa das Artes, em Roma, encerrada em 1760, e o Colégio Português de Belas-artes, entre 1791 e 1797, também com sede em Roma.

³⁵ Doutor em História Social pela USP (1996), Livre Docente em Sociologia da Cultura pela USP (2003). Pós Doutorado na EHESS em Paris (2002). Professor Associado do Departamento de Antropologia e do Programa de Estudos Pós Graduados em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

O processo de elevação do desenho à condição de Arte Liberal deu-se em paralelo ao ensino das artes mecânicas nas escolas e academias, uma vez que havia a necessidade de preparar os artífices para melhor produzir as manufaturas reais, como podemos ver, por exemplo, nestas observações:

(...) ligadas às grandes obras, como Mafra, ou depois o Paço da Ajuda; ou às manufaturas reais, a partir da época de Pombal. Em Mafra, entre 1753 e 1770, funcionou uma escola de modelagem e escultura cujo mestre foi o artista romano Alexandre Giusti; na Oficina da Fundação de Artilharia do Arsenal Real do Exército, funcionou uma escola de desenho, gravura e lavra de metais; na Fábrica Real de Sedas, na Imprensa Régia e Real Fábrica de Cartas de Jogar também funcionaram aulas de desenho e gravura. Além destas, a Casa do Risco e o Colégio Real dos Nobres mantiveram escolas de desenho.(GOMES JR., 2007, p. 37).

Após a guerra civil, portuguesa, (1828-1834) e com o advento do liberalismo, finalmente Portugal ganha a Academia Nacional de Belas-artes de Lisboa e a Academia Portuense de Belas Artes, ambas fundadas em 1836, nas quais o espírito de divisão entre arte liberal e arte mecânica mantinha-se com aulas regulares, durante o dia, e cursos de formação de operários, no período da noite, assim como veio a acontecer com a Academia Imperial de Belas Artes do Rio de Janeiro (1826).

No Brasil, em meados do século XIX, os dois campos, Artes Liberais e Ofícios Mecânicos, mantinham-se sob o mesmo teto da Academia Imperial de Belas Artes, inclusive mantendo em comum as disciplinas básicas. Com isto, querendo crer que uma aproximação entre “cultura de massas” e “cultura burguesa” reforçaria os laços de convivência dos artesãos com os artistas e vice-versa, como se esta posição não tornasse mais clara a segregação escolar, uma vez que o tratamento era diferenciado. Ao passo que aos primeiros eram destinadas as práticas mecânicas de um saber operacional, aos artistas cabiam o conhecimento criativo e intelectual e uma formação que se estendia a outras disciplinas.

Do ponto de vista liberal, por exemplo, podemos explicar a posição adotada pela Escola de Aprendizes Artífices³⁶, no início do século XIX, que deu origem ao que hoje a rede nacional de ensino chama Instituto Federal, do qual fazemos parte. Suas matrizes pautaram os rumos pedagógicos às condicionantes necessidades da elite

³⁶ A Escola de Aprendizes Artífices do Ceará foi instituída pelo decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909, outorgado pelo então presidente da república Nilo Peçanha, com mais outras 18 unidades, passando a integrar a rede nacional de ensino profissional primária. O início de suas atividades data de 24 de maio de 1910.

burguesa, obstinada em seguir o desenvolvimento técnico e científico de uma Europa progressista, moderna e civilizada, sobretudo voltada para a expansão da indústria mundial.

Diante de um contexto sócio-político-cultural cearense, como quanto ao mais do país, marcado por conflitos sociais, condições climáticas adversas e epidemias, era urgente erradicar o analfabetismo, retirar do meio social os desprotegidos e miseráveis, de maneira que o ideário republicano e modernista não tivesse sua imagem comprometida. Além do que a massa marginalizada poderia ser a mão de obra barata de sustentação do bem-estar da elite. A experiência de ensino das Escolas de Aprendizizes Artífices, portanto, dava-se em condições de abrigo, num nível de educação centrada no trabalho, de forma que os aprendizes tornavam-se crianças trabalhadoras, de quem a sociedade elitizada explorava a mão de obra, negando-lhes o direito, inclusive, de usufruírem aquilo que produziam.

Em outras palavras, tinham como missão o saber profissionalizante que fosse útil à sociedade moderna. Para tanto, a educação precisava substituir os métodos pedagógicos de tradição jesuítica por programas e procedimentos do professor, em relação ao sistema de ensino, que privilegiasse o “operar”, de acordo com Maria das Graças Madeira³⁷ (1999, p. 209):

A crença cega na renovação metodológica como forma de erradicar todos os problemas da educação estava presente na emergência que se tinha de sair das “lições das palavras” para as “lições das coisas” e acompanhava as campanhas contra o analfabetismo ao estabelecer prazos para erradicá-lo.

O caminho da história do ensino da arte que nos traz aos dias atuais, mostra-nos as intervenções urbanas enredadas neste trabalho, por conseguinte, vem de uma tradição movida por estes princípios, seguindo uma ordem de percurso: Escola de Aprendizizes Artífices do Ceará (1909-1937), Liceu Industrial de Fortaleza (1937-1941), Liceu Industrial do Ceará (1941-1942), Escola Industrial de Fortaleza (1942-1965), Escola Industrial Federal do Ceará (1965-1968), Escola Técnica Federal do Ceará (1968-1999), Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Ceará (1999-2009) e, por último, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará.

³⁷ Maria das Graças de Loiola Madeira é professora doutora, adjunto IV, do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas.

Saliente-se que foi como Escola Técnica Federal do Ceará que a disciplina de Educação Artística passou a fazer parte do currículo pleno do ensino técnico integrado ao médio, em razão da sua obrigatoriedade pela lei 5692 de 1971; todavia, apenas em meados da década de 1980 é que o ensino de arte foi sistematizado na instituição, a partir do Projeto de Arte-Educação, pensado pela professora Lourdes Macena, pioneira do Ensino da Arte na instituição. A consolidação deste projeto não aconteceu antes de 1991, ano em que se abriu concurso para novas contratações de professores de arte.

Outro momento importante, para situar o contexto de nosso estudo, surgiu quando a Escola passou a ser Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Ceará, em 1994, o que permitiu ampliar o ensino ao nível superior, acrescentando às suas iniciativas acadêmicas a pesquisa e a extensão. Consequentemente, essa alteração ensejou a criação do Curso Superior de Tecnologia em Artes Plásticas, em 2001, posteriormente convertido em Curso de Licenciatura em Artes Visuais, por ocasião de mais uma mudança de nome da instituição, em 2008, desta vez para Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, como a conhecemos hoje.

Em síntese, trata-se de uma trajetória que vai dos ideais republicanos de “formar o aluno no saber útil, desprezar os conteúdos livrescos e centrar-se exclusivamente em prepará-lo para desempenhar uma função no mercado de trabalho” (MADEIRA, 1999, p. 63) desde os primeiros anos, até à missão atual de “produzir, disseminar e aplicar o conhecimento tecnológico e acadêmico para formação cidadã, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão”, de acordo com o *site* institucional³⁸, cuja prédica, frente às ações, na maioria das vezes, estaciona no plano do discurso.

Na verdade, no decorrer desse itinerário, se as teorias liberais e positivistas perderam a hegemonia, nunca deixaram, de todo, o sistema de ensino brasileiro, o que levou Ana Mae Barbosa, no final da década de 1970, a dizer que estas concepções “encontram eco cem anos depois em nossas salas de aula e na maioria dos compêndios de Educação Artística, editados mesmo depois da Reforma Educacional de 1971” (BARBOSA, 1979, p. 12); portanto, antes de nos determos nas tendências geradas pela Pedagogia Liberal e de correlacioná-las com o contexto do IFCE, cumpre salientar que

³⁸Disponível em: < <http://www.cefetce.br/instituicao/visao-missao-e-valores.html>>. Acesso em maio de 2012.

as mesmas se inter-relacionam, contaminando umas às outras, o que torna difícil querer limitar as práticas a uma determinada classificação, daí seu sentido de propensão ampla e não absoluta.

2.1.1. Pedagogia tradicional: o academismo relutante enquanto tendência pedagógica; supremacia do conteúdo.

Caracterizada pela figura autoritária e centralizadora do professor e pela repetição de conteúdos incontestáveis, a pedagogia tradicional desconsidera, em seu método de ensino, a complexidade social e a subjetividade dos alunos, concentrando-se sobremaneira no produto do trabalho, em detrimento do processo.

Do ponto de vista histórico, no que diz respeito ao ensino de arte no Brasil, este modelo tradicional veio juntamente com a Missão Artística Francesa (1816), dentro das medidas acionadas por D. João VI, após mudança da corte portuguesa para o Brasil (1808) que resultaram na fundação da Academia Imperial de Belas Artes (AIBA) e, por conseguinte, no sistema inaugural do ensino oficial brasileiro, tendo como base a tendência acadêmica, neoclássica, de caráter europeizado, da qual somos herdeiros.

Para o crítico Frederico Morais³⁹ (1993, p. 7-8) tratava-se de um modelo fechado e dominador, caracterizado pelas “normas e regras do ensino, hierarquizando gêneros e temas, impondo modelos europeus e dificultando ao máximo o contato com a realidade brasileira”; de tal sorte que seu academismo, para ele, acabou hoje influenciando outro tipo de arte acadêmica: “temática, técnica e formalmente defasada”.

Neste sistema, em se tratando do ensino primário e secundário, o desenho deveria servir de base para a formação de técnicos hábeis que pudessem ser aproveitados pela indústria do trabalho, de modo que os programas davam ênfase aos estudos da geometria, domínio da perspectiva e destreza nas práticas decorativas e de ornamentação, em consonância com as exigências de mercado, concorde as inclinações internacionais.

O conhecimento artístico aplicado aos ofícios e às artes teria como missão, portanto, atender às necessidades de uma sociedade industrial, formando alunos-operários que ajudariam o país a se tornar mais competitivo na produção estética de

³⁹ Frederico Morais é jornalista brasileiro, curador e crítico de arte, desde a década de 1950.

manufaturados. Daí o foco nos conteúdos técnicos e científicos como, por exemplo, os conhecimentos do desenho industrial. Dentro desses conformes deu-se a criação do Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, em 1856, pela Sociedade Propagadora das Belas Artes, cuja finalidade era promover a educação de adultos por meio do ensino fundamental e profissionalizante, sobretudo, destinado à classe operária e, de modo particular, aos trabalhadores da construção civil⁴⁰.

Não obstante este sistema resguardar o mérito de ser o pioneiro do ensino noturno no Brasil, de possibilitar a formação de filhos de operários e camponeses, de alfabetizar adultos e dar acesso ao ensino profissionalizante às mulheres, por outro ângulo, cabe ressaltar que tal modelo reforçava a divisão de classes e fortalecia a imagem de uma educação discriminadora, sobretudo no que se refere à limitação das práticas pedagógicas voltadas para o “adestramento” do aluno com o propósito de servir às elites.

No livro, *Recompondo Memórias da Educação*, que trata da Escola de Aprendizizes Artífices do Ceará (1910-1918) onde estão assentadas, como vimos anteriormente, as raízes do IFCE, a pesquisadora Maria das Graças Madeira, no tópico “As escolas assistencialistas e suas raízes”, adverte:

Atrelados ao conceito de trabalho, estavam, também, os conceitos de progresso, cientificidade e nacionalidade. Tais temas eram situados pelas elites como se pudessem transformar, radicalmente, o cotidiano do povo, embora este, pouco ou nada entendesse sobre tais necessidades, haja vista que estas nasciam dos desafios colocados pelas transformações em curso para as elites, sem que adquirissem, de imediato, qualquer sentido real nas condições de vida da população (1999, p. 135).

O norteamento curricular do ensino, pelo visto, pendia para uma orientação protecionista com intenções de servir ao sistema produtivo, isto é, ao funcionamento regular do trabalho. Para isto concentrava-se na repetição de conteúdos e na valorização do sentimento nacionalista, em que o ensino da educação moral e cívica, da história pátria e do desenho, ao lado da gramática e aritmética, estava a serviço da “ordem e progresso” do país.

⁴⁰ Nos mesmos moldes, em 1882, a Sociedade Propagadora de Instrução Popular fundou em São Paulo o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo com o objetivo de “formar artesãos e trabalhadores para as oficinas, o comércio e a lavoura. No curriculum, aritmética, álgebra, geometria descritiva, zoologia, física e suas aplicações; mecânica e suas aplicações; agrimensura, desenho linear, desenho de figura, desenho geométrico, desenho de ornato, de flores e de paisagens, desenho de máquinas, desenho de arquitetura, caligrafia, gravura, escultura de ornatos e arte, pintura, estatuária, música, modelação e fotografia”. Disponível em: <<http://novosite.liceuescola.com.br/index.php?q=hmv>>. Acesso em maio de 2012.

Outro ponto a ser ressaltado é a diferença entre os conteúdos do curso primário e os das aulas ministradas nas oficinas. Enquanto estes se voltavam obrigatoriamente para a produção de manufaturados, com o sentido dirigido para o ensino utilitário, os primeiros eram regidos essencialmente pela teoria, de acordo com a tradição do ensino jesuíta. De qualquer maneira, temos aí uns e outros apartados dos vínculos entre escola e sociedade, cultura humanística e cultura científica.

Ressalte-se que, destas matrizes da pedagogia tradicional, herdamos tanto os pontos positivos de uma formação educacional, preocupada com a questão da marginalização na escola como seu legado de um ensino autoritário e mecanizado, diga-se, ainda não de todo superado dos quadros organizacionais do sistema escolar, atual.

Trazendo para o contexto do IFCE, o que se refere ao ensino da arte, o depoimento da professora Lourdes Macena, para a tese *Calidoscópio: Experiência de Artista-Professor como Eixo para uma História do Ensino de Artes Plásticas em Fortaleza* (MACHADO⁴¹, 2008, p. 95) configura bem a hegemonia dessa tendência pedagógica na década de 1980:

Em fevereiro de 1982 eu fui aprovada no concurso de professora de Educação Artística para a Escola Técnica Federal do Ceará. Confesso que me desencantei quando comecei a trabalhar, sobretudo com o programa da disciplina. Eu dava aula numa turma difícilíssima do 6º período de Mecânica, ou seja, esses alunos precisavam apenas cumprir o estágio e concluir a disciplina de Educação Artística para colar grau. (...) Quando do Encontro Pedagógico eu reclamei do programa, disse que ele era ruim, porque na verdade ele era de História e não de Arte.

Os métodos de ensino da arte, pelo visto, limitavam-se à tendência tradicional de exposição verbal do conteúdo programático da disciplina, em prejuízo da prática, posição, no mínimo, curiosa, em se tratando de escola profissionalizante; mas, justamente, por ser vista como apêndice da educação técnica, a matéria de educação artística fazia parte de uma cultura geral, em cumprimento à legislação, como acessório cognitivo de uma área específica com a qual não mantinha nenhum diálogo. Isto acabou por criar um fosso ante o modelo de aquisição dos conhecimentos, desvinculado da realidade e não comprometido com a integração escola e sociedade, aluno e cidadania.

⁴¹ Gilberto Machado é professor doutor no IFCE, um dos fundadores do curso de licenciatura, nesta instituição.

Cumprir dizer que esta tendência pedagógica, tradicional, não se restringe ao passado. A aptidão de “contextualizar e integrar”, própria da condição humana, como observou Edgar Morin (2007) ao incitar o problema do ensino na contemporaneidade, continua pouco assimilada pelas práticas pedagógicas em face das reais necessidades da educação escolar na contemporaneidade.

Salientamos que, quanto mais avançamos no estudo das teorias da educação, mais estaremos aprofundando o processo investigativo para reconhecê-las na prática escolar e relacionando-as com o ensino de arte, precisamente com as questões da intervenção urbana na arte/educação, e, de modo particular, situando-as no contexto onde operam, interligando esta realidade com o mundo.

O caso do “aluno/artista”, que deflagrou a motivação desta pesquisa, comentado na introdução, exemplifica bem a penetração da tendência tradicional na prática docente do IFCE, pela forma com que o aluno teve seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em arte conceitual (Figura 2) não admitido.

Estamos falando do Curso Superior de Tecnologia em Artes Plásticas (antes de se tornar licenciatura) numa instituição de perfil técnico operacional, voltado para o mundo do trabalho. Sua implantação em 2001, embora tardiamente, significou uma conquista de espaço, em se tratando de uma realidade estadual que, até então, não dispunha de uma escola pública em artes. Neste contexto, podemos dizer que havia um campo favorável para o exercício da pedagogia tradicional no seu projeto político-pedagógico, ainda em processo de formação, sem objetivos claros de experimentação artística, mas que, pela necessidade dos jovens e dos artistas/pesquisadores/professores, nas relações de poder com a instituição, acabou por encaminhar seus anseios, o mesmo dando-se na passagem do Curso Tecnológico para o Curso de Licenciatura, em compreensão do sentido atual de uma formação em/sobre arte/educação.

Cumprir acentuar, no entanto, que outras tendências pedagógicas também buscavam seu espaço de inserção. Pouco a pouco, as transformações se davam no cotidiano escolar. Para efeito de exemplificação, não há muito tempo, a disciplina de pintura desdobrava-se em quatro fases (pintura I, II, III e IV) orientada pelos conteúdos dirigidos e práticas tradicionais; enquanto isto, as experiências em estética relacional eram ignoradas; no entanto alguns professores, mesmo que regidos pela nomenclatura

da disciplina, abriam espaços de experimentação até conseguirem expandir os conceitos de pintura e chegar a uma abordagem de arte urbana relacional, por exemplo.

Dissimulações como esta, entre nomeações disciplinares e práticas, não só permitiam introduzir experiências de arte pública contemporânea, mas também possibilitavam trazer, para o plano das ações, os questionamentos em relação às práticas pedagógicas da escola, melhor dizendo, as insatisfações e posicionamentos críticos dos alunos diante do sistema de ensino tradicional.

Como atividade desta disciplina, em 2005, uma equipe de alunas apresentou o trabalho *Obra em Construção* (Figura 6) a partir de um estudo sobre Arte Conceitual. Ao som de *Bolero* de Ravel (obra musical de 1928), o grupo interditou o trânsito em um dos sentidos da rua de mão dupla que frenteia a escola, delimitando o espaço com equipamentos de sinalização. Uma faixa de tecido, tendo o prédio como fundo, chamava atenção com esta indicação “Aqui: Escola de Arte”. Logo abaixo desta, elevava-se um tablado sobre a calçada, onde uma modelo, seminua, preparava-se para posar.



Figura 6. Elizabeth F., Paula R., Juliana X. e Fernanda A.. Registro da intervenção urbana *Obra em Construção*. 2007. Fortaleza-CE, Brasil. (Foto: F.Costa).

Neste cenário, portando capacetes iguais aos dos operários da construção civil, ostentando bigodes a moda Salvador Dali e aparelhadas de cavalete, pranchas, folhas de papel em branco, carvões e bastões coloridos, as alunas tomaram posições para uma aula de modelo vivo, depois de distribuírem materiais com a assistência a fim de que esta também fizesse parte da oficina aberta, de pintura.

Num sentido contrário à obra de René Magritte, *La Trahison des Images* (*A Traição das Imagens*) de 1952-53, em que ele configura a imagem de um cachimbo

acompanhado do texto “*ceci n’est pás une pipe*” (“isto não é um cachimbo”) com a intenção de questionar a representação na arte, podemos afirmar que, nesta *performance*, ao enformarem que se tratava de uma Escola de Arte, as estudantes trouxeram à tona os limites tênues, fronteiriços, entre arte e vida escolar, afastando-se da virtualidade do desenho e da pintura, mesmo fazendo estes elementos parte da obra. De modo curioso, esta experiência se encaixava à concepção inaugural do termo, como havia sido pensada na década de 1960, isto é, comentando a si mesma, utilizando-se da arte para falar dela própria.

Também pretenderam levar a sala de aula para o corpo da cidade, subvertendo a tradição das aulas de modelo vivo⁴² e ampliando seu sentido. Mais do que isto objetivaram protestar contra a atmosfera asséptica da escola com suas paredes limpas e ensino tradicional, entendido como postura pedagógica resistente ao desejo dos alunos de imprimir à escola um ambiente artístico. Este “Aqui: Escola de Arte”, na verdade, queria dizer “uma escola de arte que não parece escola de arte”, daí a necessidade desta inscrição para identificá-la como tal.

Dada a repercussão desta intervenção - que chamou atenção não só dos alunos envolvidos, mas da comunidade escolar em geral, dos passantes pedestres e motorizados, além de surtir uma série de reflexões - a escola iniciou um processo de reconsideração de suas práticas tradicionais e se viu pressionada a alargar o campo de pesquisa em artes. Deste modo, a direção passou a abrir espaços para os projetos de ocupação das áreas abertas e paredes vazias da escola, desde que mediados pelos professores.

São experiências do dia a dia escolar, simples como estas, que nos ajudam a reconhecer as limitações e potencialidades das tendências pedagógicas, com que nossas escolas exercem suas atividades; e quanto estamos sujeitos aos acertos e erros; melhor ainda, como aprendemos com eles. A pedagogia tradicional, centrada no professor e no conteúdo, como a que acabamos de ver, soma-se a outras que, à luz de uma “historização” contextualizada, merecem ser abordadas.

⁴² Em sua tese de doutoramento, professor Gilberto Machado (2005) nos dá uma ideia das origens dessa tradição, desde o início das atividades da Sociedade Cearense de Artes Plásticas – SCAP, nos anos 1940, ao relatar as primeiras experiências com modelo vivo no Ceará, com o cuidado de transcrever a fala da professora e artista Nice Firmeza, além de citar os depoimentos dos artistas, Baratta, Afonso Bruno, Barrica, Barbosa Leite, extraídos do livro: ESTRIGAS, Nilo Firmeza. *A fase renovadora da arte cearense*. Fortaleza: Ed. UFC, 1983.

2.1.2 Pedagogia nova: adaptação das necessidades de cada um ao corpo social; “aprender a aprender”.

Aproveitando-se dos pontos contraproducentes da escola tradicional, alguns setores do sistema educativo em arte no Brasil, por volta de 1930 e com mais intensidade nas décadas de 1950 e 1960, passaram a considerar e experimentar métodos que se ajustavam ao movimento da escola nova, ou seja, começaram a introduzir, em suas práticas pedagógicas, elementos da pedagogia nova, também conhecida como pedagogia renovada, cuja proveniência datava do final do século passado. Por esta tendência compreendia-se a função educativa pela experiência, melhor dizendo, pelos meios metodológicos que permitiam ao aluno alcançar um conhecimento a partir de si mesmo, de forma subjetiva, individual, cabendo ao professor a missão de auxiliá-lo nesta tarefa.

No livro, *Recorte e Colagem: A influência de John Dewey no Ensino da Arte no Brasil* (1982) Ana Mae Barbosa resalta a ascendência deste filósofo e pedagogo norte-americano (1859-1952) sobre o sistema do ensino de arte brasileiro desde o início do século XX, quando foram lançadas por aqui as bases teóricas da pedagogia nova com foco no aproveitamento educativo da experiência. Nesse período, pressionado pelo fenômeno da industrialização mundial, o país passava por um momento de transição de um modelo agrário-comercial de caráter exportador, dependente, para outro nacional-desenvolvimentista, com reflexos em todos os setores, por conseguinte, também nas artes.

A Semana de Arte Moderna de 1922, que marcou o movimento modernista no Brasil, por exemplo, refletiu este estado de coisas ao reivindicar para si uma identidade nacional e a liberdade de expressão artística, pontos estes que ajudaram a acolher e difundir melhor o pensamento “escolanovista” (termo como ficou conhecido). Compreenda-se que a busca por uma afirmação identitária própria, na visão dos modernistas, não significava ignorar a cultura estrangeira, nem tão somente copiá-la, mas sim absorvê-la criticamente naquilo que ela tinha de melhor para que, uma vez assimilada e adaptada à realidade local, formada por ameríndios, afro-descendentes e euro descendentes, pudesse ser reconfigurada e devesse valer como modelo de exportação. Isto colaborou para que o ideário da pedagogia nova encontrasse, no cenário

nacional, condições de penetração, principalmente, tendo em vista sua difusão nos Estados Unidos e Europa.

Já a “liberdade de expressão” dos modernistas foi importante para que as novas maneiras de expressão artística passassem a admirar a produção infantil e a reconhecer seu valor estético, assinalados pela liberdade de criação e espontaneidade das emoções. Por este viés, no campo da educação, em comum acordo com a orientação da pedagogia nova, “a arte, para a criança, deixou de ser vista por muitos como a preparação do intelecto ou uma preparação moral, para ser encarada também como a liberação de fatores emocionais e a expressão de experiências” (DUARTE JR, 1995, p. 124).

É neste clima que as pressões por uma reavaliação do ensino público, básico, levou o setor educacional à criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924, e ao lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932, ambos no Rio de Janeiro, pelos quais os ideais “escolanovistas” foram instaurados no Brasil.

Mais tarde, a exposição *Semana dos Loucos e das Crianças*, apresentada no Clube dos Artistas Modernos (CAM) em São Paulo, 1933, reafirmava de modo expressivo esta mudança de valores, condizendo com o pensamento do austríaco Viktor Lowenfeld⁴³ (1903-1960) para quem a aprendizagem estava associada à liberdade e flexibilidade de expressão, tendo como estudo sua experiência com crianças cegas em Viena, na Áustria, antes de sua mudança para os Estados Unidos, em 1939, quando suas ideias foram amplamente difundidas.

Também teve significativa repercussão, entre os educadores brasileiros, a visita do inglês Herbert Read⁴⁴ (1893-1960) no ano de 1941, quando esteve no Rio de Janeiro, para organizar uma exposição com trabalhos de arte de crianças no Museu Nacional de Belas Artes (MNBA). Mais tarde a publicação de seu livro *Education through Art* (*Educação pela Arte*), lançado em 1943, durante a 2ª. Guerra Mundial, em que deu

⁴³ Viktor Lowenfeld (1903-1960) influente teórico da educação; foi professor de arte/educação na Universidade Estadual da Pensilvânia.

⁴⁴ Herbert Read (1893-1960) poeta britânico, reconhecido, internacionalmente, como crítico de arte e de literatura.

ênfase aos métodos experimentais com foco no interesse e espontaneidade do aluno, influenciou consideravelmente para a disseminação da Escola Nova no Brasil.

Embora a tese de “educação pela arte” tenha vindo à tona com esta publicação e tenha trazido o assunto para o centro das discussões, o próprio Herbert Read (2001, p. 1) no capítulo, “O Objetivo da Educação” que abre a discussão, evidencia que não se trata de uma ideia original, considerando que Platão já a tinha exposto na Antiguidade Clássica:

Sem dúvida, uma das curiosidades da história da filosofia é o fato de uma das mais conceituadas noções deste grande filósofo nunca ter sido levado a sério por seus seguidores, com a honrosa exceção de Schiller. Os intelectuais ocuparam-se de sua tese como se fosse um brinquedo: reconheceram-lhe a beleza, a lógica, a perfeição; mas, nem por um instante, consideraram sua exequibilidade. Trataram o ideal mais apaixonado de Platão como um paradoxo fútil, a ser entendido apenas no contexto de uma civilização perdida.

Acontece que ela chegou à modernidade como uma tendência a ser seguida em face da ineficiência dos modelos estabelecidos e diante dos desafios da educação num mundo industrializado, inclusive contribuindo para as teorias dos dias atuais. Do mesmo modo que a pedagogia tradicional, enquanto tendência de natureza liberal, a pedagogia nova atribui à educação as bases da equalização social, com poderes de corrigir as distorções de marginalização na escola e, por efeito, com reflexos diretos na sociedade. No entanto, seus métodos para alcançar tais objetivos são outros. O principal deles consiste na tarefa do professor de adequar a formação de atitudes do aluno à própria experiência, ao nível de interesse subjetivo e ao grau de relação com o outro e com o meio social em que está inserido, por onde se dão os processos cognitivos.

Para Libâneo (1986) esta pedagogia divide-se em “tendência liberal renovada progressivista” e “tendência liberal renovada não-diretiva”. O que diferencia é o grau pelo qual cada uma delas leva em conta os aspectos psicológicos, pedagógicos ou sociais.

No primeiro caso, o desafio da escola é trabalhar as necessidades dos alunos sem perder de vista as instâncias sociais, cabendo-lhe, portanto, a missão de ajustar as necessidades daqueles às exigências do meio social, a partir de experiências educacionais que valorizem mais o processo do que mesmo o saber em si: “Dá-se,

portanto, muito mais valor aos processos mentais e habilidades cognitivas do que a conteúdos organizacionais. Trata-se de ‘aprender a aprender’... ” (p. 25).

Por outro lado, para a “tendência liberal renovada não-diretiva”, o importante é o bem estar do aluno, o que de fato importa são os aspectos psicológicos a serem trabalhados da forma mais espontânea possível, assim como sua acomodação satisfatória à realidade objetiva da sociedade. Aqui o conteúdo organizacional tem também menos importância, como na progressivista, mas com a diferença de que, neste caso, as atenções se voltam mais para os valores inter-relacionais e de auto realização. Não por acaso que um dos seus idealizadores, Carl Rogers (1902-1987), estava mais ligado à psicologia clínica do que a educação, nem por isso deixou de levar a efeito suas ideias no âmbito escolar e reunir em torno delas um número considerável de seguidores.

Em resumo, na pedagogia nova, os aspectos particulares são levados em conta, considerando os fatores psicológicos e biológicos com que são tratadas as diferenças neurofisiológicas e psíquicas de cada um. Numa comparação com a pedagogia tradicional, Saviani (2008, p. 8) compreende que o movimento do “escolanovismo”:

(...) tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental, baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender.

Considerando o período histórico-social da ditadura Vargas (1930-1945), quando essas ideias foram enfraquecidas, o surgimento no Rio de Janeiro, em 1948, da Escolinha de Arte do Brasil, liderada por Augusto Rodrigues, tornou-se uma referência na retomada da pedagogia nova ou pedagogia da ação, como alguns a chamavam.

Centrada na livre expressão do aluno e no reconhecimento do seu fazer, “aprender fazendo”, este modelo tinha, na Escolinha de Arte, a abertura necessária para o exercício da criação livre, com a ajuda do professor/facilitador e a utilização de várias técnicas e materiais, diferenciando-se do ensino formal, sem a preocupação de torná-lo artista ou operário. Tratava-se, por assim dizer, de uma “escolinha extraescolar”,

formada por crianças de diferentes idades, com um ensino de arte não diretivo, fora da estrutura curricular oficial, o que lhe favorecia as condições para diferentes formas de linguagem artística, incluindo manifestações populares e folclóricas. Sua contribuição se fez valer de modo produtivo no âmbito do ensino de arte na educação especial.

Como ensino não formal, o modo de sistematizar o conhecimento pelos processos de socialização do aluno, dirigindo o interesse para suas expressões de subjetividade, foi importante tanto para a categoria informal quanto formal do ensino de arte no Brasil. A prova disto estava na inserção do Movimento Escolinhas de Arte (MEA) nas décadas de 1950, 1960 e 1970, em alguns pontos do país (Rio de Janeiro, Recife, Bahia...), nas orientações para os cursos de licenciatura em educação artística e na parceria com o Ministério da Educação e Cultura (MEC) com a finalidade de instruir as equipes das Secretarias de Educação no trabalho de implementação da disciplina de Educação Artística no início da década 1970, quando de sua obrigação no currículo; no entanto, vários fatores concorreram para dificultar o desenvolvimento da pedagogia nova, no Brasil, em seu sentido pleno; entre estes, podemos sublinhar os de ordem econômica, já que sua eficiência estava limitada a um atendimento personalizado, com número limitado de alunos e tendo a sua disposição variado material didático, salas de aula equipadas e bibliotecas especializadas; logo, não condizentes com a realidade das nossas escolas públicas, diferentes dos contextos americano e europeu, de onde ela se originou. O resultado disto foi o direcionamento desta tendência, de modo mais significativo, para segmentos experimentais, núcleos especiais de ensino, restritos a uma pequena parcela da sociedade.

Mesmo assim, suas concepções teóricas causaram forte impressão no sistema de ensino brasileiro em geral, influenciando um número considerável de educadores, inclusive aqueles das escolas oficiais regidas, em sua maioria, pela tendência pedagógica tradicional, causando efeitos contrários ao que se esperava:

(...) uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou a absorção do escolanovismo pelos professores por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares, as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado (SAVIANI, 2008, p. 9);

Depois dos anos 60, o pouco cuidado em avaliar-se os fundamentos do método da livre expressão levou inúmeros professores a extremos, onde tudo era permitido.

(...) a polarização e busca exagerada da criatividade tem levado inúmeros professores a desvios de toda ordem (FUSARI⁴⁵; FERRAZ⁴⁶, 1993, p. 35).

Paralelos a estes pontos críticos, há ainda os casos contraditórios em que muitas vezes os professores de arte, ao utilizarem os métodos da pedagogia nova, trabalhando os aspectos subjetivos, caracterizados pela expressão espontânea dos alunos, aproveitavam-se desses recursos para dirigirem e trabalharem os conteúdos organizacionais do ensino tradicional.

De 1962 a 1969, por exemplo, os Ginásios Vocacionais da rede pública de São Paulo tiveram experiências bem sucedidas neste campo de ação, integrando o fazer artístico com conteúdos de outras disciplinas, mediante o interesse dos alunos de observar e pesquisar criticamente seu meio social, num trabalho democrático de planejamento curricular. Não existiam notas, mas conceitos, com base na autoavaliação do aluno ante aos objetivos traçados, depois expostos e comentados nos conselhos de classe. Considerado subversivo, este modelo foi extinto pela repressão policial-militar, durante os anos de chumbo da ditadura militar (1964-1985) resultando na perseguição violenta a parte de seu corpo docente e discente, até mesmo de familiares destes.

Destacadas as observações acima sobre pedagogia nova, vem a propósito examinar sua influência dentro da trajetória histórica do IFCE, seguindo a orientação de melhor situar o contexto em que se deram as práticas de intervenção aqui investigadas. Assim sendo, as perguntas que fazemos são: Como se deram os meios de introdução da pedagogia nova no ensino de artes do IFCE? De que modo essa tendência pedagógica enfrentou e conviveu com o método de ensino-aprendizagem reconhecidamente tradicional dessa instituição?

Para responder a estas questões retomemos o caso da professora Lourdes Macena, antes referida, uma vez que seu ingresso e atuação na escola técnica, no início da década de 1980, foram fundamentais para que aspectos do ideário “*escolanovista*” passassem a ser assimilados em contraposição (ou concomitância) ao sistema tradicional de ensino, muito embora o contexto fosse outro, sem a mesma força de três décadas atrás, enquanto movimento inicial. Em suas declarações para a tese de Gilberto Machado (2008, p.95) a professora ressaltou a dificuldade de implementar no IFCE as

⁴⁵ Maria Heloisa Ferraz é professora doutora, na Universidade de São Paulo, Escola de Comunicações e Artes, Departamento de Comunicações e Artes.

⁴⁶ Professora doutora, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

diretrizes do ensino de arte sinalizadas pelo MEC, assim como comentou as manifestações espontâneas dos alunos e o movimento estudantil em torno das questões artísticas:

(...) comecei a falar que a escola precisava de um projeto de artes que atendesse as recomendações de Educação Artística feitas pela secretaria do MEC, a qual estavam vinculadas às Escolas Técnicas Federais, mas acatar essas recomendações não foi algo fácil. Ao mesmo tempo havia um intenso movimento artístico dos alunos, mas que era pouco visível porque a escola não oportunizava essa exposição. Havia o Projeto Jangada, uma mostra anual de artes, e os Jogos Estudantis (JETEC) mas era muito pouco diante do potencial dos alunos. Havia um grupo que animava estes eventos, uma banda, com os equipamentos comprados pela escola: bateria, contrabaixo, pedal de efeito, guitarra etc.; porém, este grupo atuava desarticulado e não permitia que outros alunos se aproximassem dos instrumentos.

As “recomendações” acima mencionadas, além dos fatores tradicionais e tecnicistas (de que falaremos no próximo tópico), também traziam em si elementos da pedagogia nova. Não devemos esquecer que o Movimento Escolinhas de Arte (MEA) foi responsável pela introdução da pedagogia renovada no país e que, como já destacamos, a convite do MEC, na década de 1970, esteve ligado às Secretarias de Educação, onde trataram “da função educativa da experiência, cujo centro não é nem a matéria a ensinar, nem o professor, mas sim o aluno em crescimento ativo e progressivo” (FUSARI; FERRAZ, 1993, p. 32).

O Projeto Jangada, concebido pela professora Lourdes Macena, ainda que previsto para acontecer uma vez por ano, foi uma ação positiva e provocadora de mudanças, um chamamento visível no que se refere ao papel da escola de estar atenta às necessidades dos alunos e às exigências sociais. O projeto, mesmo com suas limitações, tinha pontos em comum com a ideia do “aprender fazendo”, enfatizada pela pedagogia nova, segundo a qual “à escola cabe suprir as experiências que permitem ao aluno educar-se, num processo ativo de construção e reconstrução do objeto, numa interação entre estruturas cognitivas do indivíduo e estruturas do ambiente” (LIBÂNEO, 1986, p.23).

Junto ao Projeto Jangada, com apoio dos alunos e do grêmio estudantil, a professora foi articulando outras atividades ligadas às artes plásticas, literatura, música, dança e teatro. O mais significativo dessas experiências certamente diz respeito ao projeto de oficinas (dança social, artes plásticas e teatro) pensado por ela para ser executado pelos próprios alunos, o que se aproximava do ideário “escolanovista” de

valorizar “a autoeducação (o aluno como sujeito do conhecimento) a experiência direta sobre o meio pela atividade; um ensino centrado no aluno e no grupo ”(LIBÂNEO, 1986, p. 22).

Por outro lado, é certo que não se tratava de um plano pedagógico pensado por uma equipe com a intenção de estruturar a pedagogia nova no IFCE (então Escola Técnica Federal do Ceará) pelo menos de forma deliberada. Tampouco tinha a intenção de transferir para o aluno a responsabilidade dos conteúdos programáticos e dos procedimentos didáticos, cuja atuação e acompanhamento pertenciam à esfera de ação dos profissionais docentes que, neste caso, restringiam-se apenas a três professores (Bastos, Angélica e à própria Lourdes Macena).

Depois, devemos considerar que a referida professora Lourdes, no final da década de 1970, antes, portanto, de lecionar no IFCE, vinha de uma experiência de ensino na Escolinha Canarinho, cujo método de ensino se pautava nas teorias da médica e educadora italiana Maria Montessori (1870-1952) mais focadas na autoeducação do aluno, desde que lhe fossem facilitados os meios necessários de aprendizagem, do que na autoridade do professor em passar conhecimento; ideias que serviram de base para os fundamentos da pedagogia nova:

Mesmo com o receio de iniciante fui me inteirando do Método Montessori e aceitei o trabalho. A partir daí comecei a fazer todos os cursos de artes, artesanato e educação artística que eram oferecidos na cidade a fim de melhorar minha atuação docente. Esta escola serviu de laboratório para eu aprender a lidar com as diversas atividades de arte, inclusive a implantação de uma sala específica para essas atividades ((MACHADO, 2008, p. 94)

Provida destas experiências, ao trabalhar com a realidade do IFCE, os meios empregados pela professora Lourdes Macena foram úteis para chamar atenção do problema em si e para o papel da escola diante dos mesmos. Era uma forma de enfrentar as dificuldades ativamente e de apressar as soluções ante os desafios. Tratava-se de responder às necessidades imediatas, assim como de mobilizar a escola em torno das questões do ensino de arte, ou seja, da sua afirmação enquanto matriz curricular. Apesar dos esforços, o projeto de arte-educação da professora Lourdes Macena, encaminhado à direção em 1984, não foi de imediato admitido.

Neste mesmo ano, ao participar do congresso da *International Society of Education Through Art – INSEA* (Sociedade Internacional de Educação por meio da

Arte) no Rio de Janeiro, a professora Lourdes Macena constatou que seu projeto não só correspondia às diretrizes do ensino da arte em escala global mas também representava um avanço em se tratando da realidade brasileira.

Quando voltei e justifiquei que o nosso projeto representava um avanço diante das novas diretrizes mundiais para o ensino da arte, a escola se propôs encontrar uma saída para o impasse. No semestre seguinte, o MEC baixou uma portaria ampliando a carga horária do ensino técnico, então a solução foi retirar a disciplina de Educação Artística da sala de aula convencional e ofertá-la através de oficinas em horários diferenciados. Educação Física também passou a ser ofertada em modalidades desportivas, em horários inversos ao turno de matrícula do aluno. Como não havia professores suficientes para atender a demanda das oficinas, aos poucos foram abrindo vagas em concursos para a contratação de novos profissionais. (MACHADO, 2008, p. 96)

Supreendentemente, a ampliação da carga horária possibilitou que as oficinas de arte (e Educação Física) fossem desmembradas do horário das disciplinas técnicas e passassem a ser agrupadas por turnos. Com aproveitamento integral do tempo, o aluno poderia destinar um horário para o estudo das matérias especializadas do técnico, e dedicar outro horário para a prática artística, de acordo com sua disponibilidade e interesse pela linguagem artística (dança, música, artes plásticas, cultura popular) que gostaria de praticar, o que proporcionou uma maior autonomia e espaço de tempo para as artes, de tal forma que o projeto de arte-educação, antes sugerido, começava a ser viabilizado.

Aqui cabe também dizer que outros problemas passaram a surgir em decorrência desta adequação de horário, como nos coloca Gilberto Machado (2008, p. 99):

Embora o projeto se constituísse como um planejamento globalizado de atividades por meio da Coordenação de Atividades Artísticas (CAA) havia um constante conflito de horários. Uma vez que as atividades de arte deveriam ser cursadas num turno inverso ao das atividades propedêuticas, muitos alunos optavam pelo horário adequando-se às oficinas conforme este critério, gerando troca ou abandono das oficinas de artes.

De qualquer maneira, a área de arte ganhava mais espaço, permitindo inclusive um tempo de hora/aula alongado e mais bem aproveitado. Ainda hoje este sistema parece ser o mais adequado, considerando o contexto do IFCE, tanto que continua a ser ofertado nessas mesmas condições para os alunos do ensino integrado e médio.

O fato é que, de uma forma ou de outra, ao longo deste caminho, a pedagogia nova esteve sempre presente, não nos mesmos termos e nem com a mesma intensidade de seu período efervescente (meados do século passado), mas de modo que é possível reconhecê-la em algumas práticas cotidianas do ensino atual. Em relação às intervenções urbanas aqui discutidas, podemos apontar que a ideia de “arte como experiência”, defendida por John Dewey⁴⁷ (2010, p. 110) seja o ponto principal a ser destacado. Para ele há uma “experiência singular”:

(...) quando o material adotado faz o percurso até sua consecução. Então, só então, ela é integrada e demarcada no fluxo geral da experiência proveniente de outras experiências. Conclui-se uma obra de modo satisfatório; um problema recebe sua solução; um jogo é praticado até o fim; uma situação, seja a de fazer uma refeição, jogar uma partida de xadrez, conduzir uma conversa, escrever um livro ou participar de uma campanha política, conclui-se de tal modo que seu encerramento é uma consumação, e não uma cessação. Esta experiência é um todo e carrega em si seu caráter individualizador e sua autossuficiência. Trata-se de uma experiência.

Por este ângulo, devem ser consideradas “experiências singulares” as três intervenções (*Praça/Casa, Exercício de Calçada e SAUB*) aqui apresentadas, na medida em que cada uma delas teve um trajeto pautado em experiências anteriores que se somavam e levavam a um aproveitamento conclusivo, especial e autônomo, a partir do qual outras experiências poderiam ser realizadas (“consumadas”) sem que para tanto se tornassem fontes exauridas (“cessação”).

Com ênfase na experimentação de materiais e na expressão espontânea dos participantes, alguns trabalhos destas intervenções urbanas se afinavam com determinadas práticas pedagógicas da escola nova. É um bom exemplo a oficina de pintura (Figura 7) ministrada pela aluna Juliana Chagas para a ação *Praça/Casa*. Nela os participantes eram convidados a trabalhar com pigmentos naturais extraídos de frutas, verduras, legumes, especiarias, etc. encontrados na feira onde se davam as práticas, com os quais eram produzidos vários tipos de coloração e utilizados de forma livre nas criações pictóricas.

⁴⁷ John Dewey (1859 - 1952) foi um filósofo, pedagogo, cientista político e social norte-americano; lecionou nas universidades de Michigan, Minnesota, Chicago e Columbia.



Figura 7. GMFPA. Recortes da oficina de pintura de Juliana Chagas na intervenção urbana *Praça/Casa*. 2008. Fortaleza-CE. (Fotos: arquivo do GMFPA)

O fato do uso de materiais, a disponibilidade e possibilidade dos recursos como facilitadores da expressão espontânea e realização pessoal, postos em primeiro plano pela pedagogia nova, também podiam ser reconhecidos no trabalho do artista e educador Júlio Silveira (Figura 8) um dos selecionados pelo edital da *Mostra de Arte Urbana da SAUB*.



Figura 8. GMFPA. Registro da oficina de papel reciclado de Júlio Silveira na intervenção urbana *SAUB*. 2010. Fortaleza-CE. (Fotos: arquivo do GMFPA)

Sua proposta consistia numa oficina de papel reciclado, em que se percebia certo interesse e satisfação do participante, movido pela capacidade espontânea de produzir alguma coisa. Além disto, seu produto e resultado permitiam avançar em outras atividades (suporte para pintura e desenho; material para escultura e colagem;

confeção de objetos e embalagens...) numa clara relação com os pressupostos de aprendizagem “escolanovistas”:

A motivação resulta do desejo de adequação pessoal na busca da autorrealização; é portanto um ato interno. A motivação aumenta, quando o sujeito desenvolve o sentimento de que é capaz de agir em termos de atingir suas metas pessoais, isto é, desenvolve a valorização do eu. (...) Resulta que a retenção se dá pela relevância do aprendido em relação ao “eu”, ou seja, o que não está envolvido com o “eu” não é retido nem transferido (LIBÂNEO, 1896, p. 28).

Obviamente, estamos falando de oficinas pontuais, programadas para acontecerem num determinado dia e lugar; no entanto os encaminhamentos antecedentes e as reflexões daí sucedidas - desde os projetos iniciais, suas proposituras e resultados, além da realização em si - acrescentaram ao contexto das intervenções urbanas aqui expostas uma ampliação de sentido da arte pública relacional com alcance prático/pedagógico; ou seja, nelas reconhecemos o que de útil a pedagogia nova tem a oferecer e o quanto pode ser aproveitada em atividades escolares desta natureza.

2.1.3 Pedagogia tecnicista – instrução programada dos métodos de ensino como meio de qualificar indivíduos para o mercado de trabalho.

Antes de iniciarmos uma abordagem mais direta sobre a “tendência liberal tecnicista” e de apontarmos seus efeitos no IFCE, precisamos revisar alguns pontos históricos que a contextualize enquanto teoria da educação e, conseqüentemente, identificar sua presença em nossos dias. Sua formação vem da passagem do “mundo industrializado” para o “mundo tecnológico”, da necessidade de preparar profissionais para lidar com os interesses da sociedade tecnológica em desenvolvimento. Essa inclinação pedagógica começou nos Estados Unidos em meados do século XX e chegou ao Brasil pelo Programa Brasileiro-Americano de Auxílio ao Ensino Elementar (PABAE) na segunda metade da década de 1950, quando encontrou no Regime Militar, principalmente nas décadas de 1960 e 1970, situação propícia para aplicação de seus propósitos.

Para entender melhor a Pedagogia Tecnicista e situá-la ante as outras teorias, transcrevemos, a seguir, as observações de Dermeval Saviani (2008, p. 11) por considerá-las uma síntese dos pontos culminantes que a evidenciam:

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor – que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório – e se na pedagogia nova a iniciativa desloca-se para o aluno – situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto relação interpessoal, intersubjetiva -, na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção.

Entenda-se daí que o foco na organização do sistema operacional, técnico, secundava os conteúdos escolares e os métodos de ensino, tivessem estes elementos ligados à pedagogia tradicional e/ou à pedagogia nova, antes se preocupava em como ordená-los e pô-los em condições de serem operacionalizados. Isto acabou por gerar uma série de conflitos, sobretudo, a partir da entrada da disciplina de educação artística nos currículos de 1º e 2º graus pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/71, promulgada pelo presidente militar Emílio Garrastazu Médici.

A própria Lei não deixava claro seu campo de ação. Não obstante tornar obrigatório o ensino de arte, o Parecer nº 540/77 (BRASIL, 1971) dizia que educação artística “não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses”. Neste âmbito, não importavam os métodos pedagógicos empregados conquanto o ensino de arte em sua polivalência apresentasse um plano de organização, mesmo que as condições necessárias para sua execução não fossem satisfatórias.

Contraditoriamente, este mesmo parecer que orientava uma criação sistêmica instrucional, condizente com o ideário tecnicista, era também o que recomendava a livre expressão do aluno, tão caro ao ideal “escolanovista”. Aliás, a disciplina de educação artística em vários aspectos fugia ao funcionamento modelador tecnicista dirigido a outras matérias, segundo o qual:

São as informações, princípios científicos, leis, etc., estabelecidos e ordenados numa sequência lógica e psicológica por especialistas. É matéria de ensino apenas o que é redutível ao conhecimento observável e mensurável; os conteúdos decorrem, assim, da ciência objetiva, eliminando-se qualquer sinal de subjetividade (LIBÂNEO, 1986, p 29).

Duas questões da citação acima se contrapõem às diretrizes tecnicistas quando o assunto é educação artística. A primeira está relacionada com o tema da

especialização, isto porque o ensino de arte, que antes era ministrado conforme o conhecimento específico do professor em sua área de atuação, portanto, mais próximo da perspectiva tecnicista, de um momento para outro passou a ser polivalente, como nos lembra Ana Mae Barbosa (2008b, p. 24):

(...) fomos obrigados a combater no Brasil a polivalência na educação artística decretada pelo governo ditatorial na década de 1970. A polivalência consistia em um professor ser obrigado a ensinar música, teatro, dança, artes visuais e desenho geométrico, tudo junto, da quinta série do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, sendo preparado para tudo isso em apenas dois anos nas faculdades e universidades.

Ora, a prerrogativa de que os conteúdos de ensino deveriam ser dados apenas por especialistas de suas respectivas áreas valia apenas para as demais disciplinas, não se aplicando à educação artística, como se esta não dispusesse de um conteúdo próprio, de um conhecimento específico e métodos particulares de concebê-la, de acordo com a caracterização de cada linguagem artística, e ao professor coubesse somente prover os alunos de materiais de arte e dar a eles proteção emocional em seu fazer. Por outro lado, embora não considerada propriamente uma matéria, educação artística, assim como as outras disciplinas, deveriam “explicitar os planejamentos de suas aulas com planos de cursos onde objetivos, conteúdos, métodos e avaliações deveriam estar bem claros e organizados” (FUSARI, FERRAZ, 1993, p. 38).

A outra questão diz respeito à “eliminação da subjetividade” já que, opondo-se a este indicativo tecnicista, educação artística era a única matéria com abertura para o exercício criativo, embora na prática tal espaço não fosse bem aproveitado, a começar pelo equívoco conceitual de considerar ‘criatividade’ sinônimo de ‘espontaneidade’, de resto prevalecendo o mesmo tratamento de antes e que, se prolongaria até a década de 1980, segundo as palavras de Ana Mae Barbosa (2008c, p. 12):

Nas artes visuais ainda domina na sala de aula o ensino de desenho geométrico, o *laissez-faire*, temas banais, as folhas para colorir, a variação de técnicas e o desenho de observação, os mesmos métodos, procedimentos e princípios ideológicos encontrados numa pesquisa feita em programas de ensino de artes de 1971 a 1973. Evolução da práxis não tem lugar na sala de aula das escolas públicas.

No que se refere à pedagogia tecnicista em relação ao IFCE, salientamos que desde 1910, a Escola de Aprendizes Artífices do Ceará, tinha objetivos que já vinham, de certa forma, em processo de germinação, quando o foco era preparar o aluno

para ser um “pequeno trabalhador”, segundo a pesquisadora Maria das Graças Madeiro (1999, p. 209); “duplamente explorados, tanto por se tratar de crianças com todo o seu tempo tomado pela educação para o trabalho, como por não usufruírem, devidamente, a riqueza produzida por eles próprios na instituição e na sociedade”.

Por se tratar de uma escola profissionalizante, sua missão de vincular educação e trabalho continuou com a implantação da industrialização brasileira na década de 1940, seguindo uma propensão mundial generalizada, de que o progresso e a modernidade passavam pela formação do homem trabalhador, consoante o modelo de produção capitalista. O governo de Getúlio Vargas, com a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) em 1943, reunindo toda a legislação trabalhista, foi um exemplo deste estado de coisas que, naturalmente, refletia nos rumos do ensino industrial em todo o país, como podemos constatar na mudança sucessiva de nome da antiga Escola de Aprendizes Artífices do Ceará para Liceu Industrial de Fortaleza, em 1937, Liceu Industrial do Ceará, em 1941, Escola Industrial de Fortaleza, em 1942, e, mais tarde, Escola Industrial Federal do Ceará, em 1965.

Datam do início da década de 1940 os ajustamentos do ensino industrial com o ensino regular propedêutico. Antes desvinculado um do outro, a partir da Lei Orgânica do Ensino Médio, pelo decreto de n.º 4073/42, o ensino técnico passou a fazer parte do sistema de organização escolar nacional unificado, o que permitia ao aluno ingressar no ensino superior em cursos que dessem continuidade à sua formação profissional. Era uma forma de melhorar a escolaridade daqueles que ingressavam na educação profissional, atenuando a distância entre o “saber pensar” do ensino “intelectual” e o “saber fazer” do ensino “operário”, embora este último acabasse por prevalecer. Com isto, era de se esperar que o ensino de arte do sistema regular se voltasse para o desenho geométrico e técnico, quando muito para a música:

Aliás, quando estamos nos referindo aqui à arte no ensino brasileiro desta época, entenda-se o *desenho* no ensino brasileiro, já que, além dele apenas a música era, eventualmente, incluída nos currículos; e, mesmo assim, quase como uma atividade de lazer, na qual o aluno ouvia o mestre tocar ou cantava, com seu acompanhamento, os hinos do país e algumas canções. (DUARTE JR, 1995, p. 124-125)

A ideia de uma nação industrializada acentuou-se na década de 1950 com o governo do presidente Juscelino Kubitschek (1902-1976) cuja plataforma de campanha era atingir esta marca ao propor 50 anos de progresso em 5 de administração, daí, surgiu

o conhecido lema “50 em 5”. A educação, que fazia parte dos 31 objetivos do seu Plano de Metas, lançado em 1956, logo após sua posse, tinha como alvo expandir o ensino primário e focar a ciência e tecnologia no ensino superior; no entanto os segmentos de energia, transporte e indústria de base acabaram por relegar a educação a um segundo plano.

Ademais, o progresso industrial concentrou-se no Sudeste brasileiro, ao passo que o Nordeste manteve suas atividades com base na economia tradicional, o que elevou o índice migratório de nordestinos para as emergentes áreas de trabalho, em sua maioria com mão-de-obra barata e sem formação escolar, marginalizada pela concentração de riquezas.

Apesar de o desenvolvimento econômico deste período ter contribuído para o crescimento de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) e de a taxa de renda *per capita* ter sido uma das maiores da América Latina, o Brasil endividou-se cada vez mais diante dos percentuais de juros cobrados pelo capital estrangeiro (Estados Unidos) referentes aos empréstimos concedidos, elevando a inflação e a desvalorização da moeda nacional.

Uma vez instalada a crise econômica e política, o país sofreu o golpe militar de 31 de março de 1964, que se estendeu até 1985, regido por vários Atos Institucionais de repressão à liberdade de expressão ou a qualquer meio que contrariasse seu ideário, com reflexos diretos na educação, a exemplo da Lei Suplicy que acabou por extinguir a União Nacional dos Estudantes (UNE) considerada pelo regime como ameaçadora aos programas oficiais, por ser um espaço de circulação de ideias. Nas palavras de Duarte Junior (1995, p.126):

Após o golpe militar de 1964, adotou-se um modelo de “desenvolvimento” que implicou uma abertura maior de nossas portas ao capital e sentidos estrangeiros. Na visão do grupo que assumiu o poder, tratava-se de “modernizar” o país e, para tanto, devia-se adotar integralmente os métodos e procedimentos de outras culturas, principalmente a norte-americana. Se nossas elites intelectuais ainda se apoiavam em sistemas europeus, nossos dirigentes passaram a se valer dos valores técnicos e pragmáticos da moderna tecnologia norte-americana.

A abertura do Brasil ao capital estrangeiro significou também a entrada e imposição de padrões culturais alheios à realidade local, acabou por lhe infundir um sentimento de colônia e periferia à margem do desenvolvimento estadunidense, num distanciamento dos valores histórico-culturais, nacionais. Para este alheamento

contribuíram a repressão e a propaganda institucional, assim como a difusão dos meios de comunicação de massa, destacadamente a televisão que veiculava mensagens de outras culturas, segundo interesses de criar um mercado consumidor.

Em 1966, firmou-se um acordo entre o MEC do governo militar e a *United States Agency for International Development* (USAID) pelo qual dava-se a obrigatoriedade e inclusão do idioma inglês nas matrizes curriculares de todas as escolas públicas e privadas do país, e por onde a Pedagogia Tecnicista instalava-se oficialmente no Brasil, com o objetivo de preparar os indivíduos para a expansão do mundo tecnológico. A partir dos estudos de Armand Mattelart (1976)⁴⁸ no tocante a esta situação nos países da América Latina, Dermeval Saviani (2008, p. 13) fez o seguinte comentário: “Sabe-se, ainda, que boa parte dos programas internacionais de implantação de tecnologias de ensino nestes países tinha por trás outros interesses como, por exemplo, a venda de artefatos tecnológicos obsoletos aos países subdesenvolvidos”.

Foi desta época a mudança de nome de Escola Industrial Federal do Ceará (1965-1969) para Escola Técnica Federal do Ceará (1968-1999). Note-se que a transição do desenvolvimento industrial para o tecnológico obrigou a Escola a se redefinir em termos de nomenclatura e de orientação oficial quanto aos rumos da educação escolar.

Tudo isto se somou para incutir um falso sentimento de unidade cultural, dominante, com ênfase nos padrões mercadológicos de outros países e com forte impacto nas subculturas regionais. Chama atenção aqui não o fato da existência de diálogos interculturais, visto que sabemos de sua importância para uma compreensão do sujeito no mundo e para uma conscientização e ampliação do sentido de cultura, enquanto construção social, a partir de saberes locais e globais, mas sim a maneira hegemônica com que o modelo estrangeiro se infiltrava e repercutia no nosso modo de ser social e cultural, portanto, também educacional, por meio da difusão do ensino profissionalizante técnico-industrial, a pretexto de bem servir o sistema econômico capitalista.

Na década de 1970, a vivência artística no IFCE se restringia à Banda de Música e Canto Coral, algo herdado ainda dos tempos do projeto Canto Orfeônico concebido

⁴⁸ MATTELART, Armand. *As multinacionais da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

pelo compositor Heitor Villa-Lobos, na década de 1930, como parte do programa de governo de Getúlio Vargas, interessado em despertar um sentimento nacionalista, de patriotismo e obediência cívica por meio da educação musical, como já salientamos. Tal procedimento se manteve pelo fato de o regime militar apenas autorizar “expressões de sentimentos que não faziam referência a uma situação sócio-cultural explícita e, mesmo assim, muitas foram vetadas por não se coadunarem a determinadas regras de ‘moralidade e bons costumes’ também decididas unilateralmente” (DUARTE JR, 1995, p. 128).

É preciso notar que até o início da década de 1980, a presença da arte no IFCE estava associada à música como uma atividade de lazer e de sentimento nacionalista. Nem mesmo havia uma preocupação de lidar com manifestações da cultura popular, já que seus interesses estavam mais voltados para a produção de consumo do mundo capitalista, propagada pelas indústrias multinacionais e veiculada pela tecnologia da comunicação:

Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o teleensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. Daí também o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes (SAVIANI, 2008, p. 10).

Essa ideologia desenvolvimentista foi responsável por infundir valores alheios a nossa realidade cultural, visto que nivelava a cultura por padrões de consumo comprometido com o mercado internacional, encontrando na televisão eficiente meio de propaganda:

Para tanto, a televisão constituiu-se um poderoso veículo de difusão e homogeneização cultural. Por meio dela, pôde-se alcançar os mais recônditos cantos do país e as mais diversas subculturas regionais, impondo a todas uma única forma de pensar e sentir. Manifestações artísticas regionais e folclóricas foram gradativamente sendo esvaziadas, já que o ‘moderno’ e o ‘civilizado’ eram as mensagens estéticas televisionadas, mensagens estas que, na maioria dos casos, provêm de outras culturas e atendem a interesses de formação de um mercado consumidor (DUARTE JR, 1995, p. 128).

Foi justamente na contramão deste ideário tecnicista que o projeto de educação artística, proposto pela professora Lourdes Macena para o IFCE, deu seus primeiros passos depois de uma apresentação de dança folclórica com um grupo de alunos, em março de 1983:

Era uma dança de São Gonçalo, contei apenas com a ajuda do coral, mas não havia nenhuma estrutura de suporte para essa atividade. Só depois dessa apresentação foi que o diretor me pediu um projeto de atividades, na verdade uma projeção de custos para integrar o orçamento daquele ano (MACHADO, 2008, p. 95).

A propósito, justamente por entender a importância da prática dos saberes e fazeres da cultura popular é que convidamos, para a intervenção *Praça/Casa*, o Grupo *Mira Ira*, coordenado pela professora Lourdes, cuja participação se deu com a “aula espetáculo” *Laboratório de Vivências em Danças, Folguedos e Costumes* (Figura 9) como parte do projeto “Educando para a Diversidade” que vem desenvolvendo desde seu ingresso na instituição.



Figura 9. GMFPA. Capa do folder *Laboratório de Vivências em Danças, Folguedos e Costumes*, apresentado pelo Grupo *Mira Ira* na intervenção urbana *Praça/Casa*. 2008. Fortaleza-CE. (Foto: capa do folder de divulgação)

Do mesmo modo, como parte das ações e reflexões da *SAUB*, o GMFPA incluiu na sua programação os cortejos carnavalescos do Maracatu Solar⁴⁹ e Maracatu

⁴⁹ O Maracatu Solar pertence à Associação Cultural Solidariedade e Arte (SOLAR): “fundada em meados de 2005, desenvolve programas e projetos na área da cultura, tendo a missão de democratizar e heterogeneizar os meios de produção e o acesso aos bens culturais, oportunizando o exercício pleno da cidadania a todos os envolvidos nestes processos”. (Disponível em: <<http://ong-solar.blogspot.com/p/maracatu-solar.html>>. Acesso em jun. de 2012).

Rei do Congo⁵⁰ (Figura 10) no intento de despertar uma consciência de valores e de interação com seus códigos culturais que ampliassem o sentido de lugar urbano e territorialidade, e que requalificassem suas práticas ligadas a uma memória social, neste caso, a tradição do carnaval no bairro Benfica, *campus operandi* dessas ações.



Figura 10. GMFPA. Registro da participação do Maracatu Solar e Maracatu Rei do Congo na intervenção urbana SAUB. 2010. Fortaleza-CE. (Fotos: arquivo do GMFPA)

Entendemos que as manifestações artísticas regionais e folclóricas podem fazer parte de um projeto político-pedagógico em que o sentir, praticar e refletir, como ação educativa, ajudem o aluno a conceber o mundo e a compreender melhor seu lugar nele. É distanciando-se desse ponto, que o projeto pedagógico tecnicista, comprometido com o desenvolvimento tecnológico e econômico, se esvaziou: “ao tentar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações” (SAVIANI, 2008, p. 12).

Convém observar que o projeto de ensino de arte no IFCE, embora date de 1985, só se firmou na instituição no início da década 1990, quando a disciplina de educação artística, associada à “tendência pedagógica tecnicista” brasileira, já dava sinais de cansaço e ineficiência. Num momento em que seu conceito, assim como sua nomenclatura, ao retomar as ideias de Herbert Read (“Educação Através da Arte”, de 1948) passava por transformações e chegava ao que se convencionou chamar “arte-

⁵⁰ “A Associação cultural Maracatu Rei do Congo (ACMRC) entidade cultural sem fins lucrativos. (...) Maracatu guerreiro e engajado, faz alusão à figura mítica do “Rei do Congo” (manicongo) trazida ao Brasil por africanos (sobretudo os de etnia banto) oriundos das regiões congo-angolanas. Esta entidade tem como parâmetro realizar uma releitura desta tradição cultural de gênese africana e de suas vertentes, levando-se em consideração suas respectivas mutações históricas em que predominam: congos, reis e o maracatu aqui enfatizado”. (Disponível em: < <http://maracatureidocongo.blogspot.com.br/> >. Acesso em jun. de 2012).

educação”. Para Fusari e Ferraz (1993, p. 17) há uma nítida diferença entre os dois termos:

Quanto à Educação Artística nota-se uma preocupação somente com a expressividade individual, com técnicas, mostrando-se, por outro lado, insuficiente no aprofundamento do conhecimento da arte, de sua história e das linguagens artísticas propriamente ditas. Já a Arte-Educação vem se apresentando como um movimento em busca de novas metodologias de ensino e aprendizagem de arte nas Escolas. Revaloriza o professor da área, discute e propõe um redimensionamento do seu trabalho, conscientizando-o da importância da sua ação profissional e política na sociedade.

Portanto, a disciplina de arte no IFCE praticamente nasceu arte/educação. Mesmo que num esforço para adequar-se à natureza eminentemente tecnicista da Escola, de seguir os planejamentos traçados pela Coordenação de Atividades Artísticas (CAA) de trabalhar com planos de curso objetivos, de apresentar os Planos de Unidade Didática (PUD) bem estruturados, de trazer os diários de classe organizados etc., o projeto pedagógico de arte desta instituição inclinava-se mais para uma proposta humanística.

Dizemos isto porque o saber artístico, aos poucos, deixava de ser mera atividade lúdica ou técnica para buscar novos caminhos em sua totalidade (estética, histórica, crítica e de produção de arte) como disciplina propriamente dita. Este indicador apontava, aos poucos, para um aproveitamento do que mais significativo as teorias de natureza “idealista-liberal” teriam a oferecer, assim como as teorias de caráter “realista-progressista” poderiam sugerir – assunto do nosso próximo tópico.

2.2 Teorias “crítico-reprodutivistas”: educação como espelho da sociedade.

Numa direção oposta às teorias do primeiro grupo, intituladas “não-críticas”, passamos a mencionar agora as teorias do segundo grupo, denominadas “crítico-reprodutivas” por Dermeval Saviani (2008). Se aquelas colocam a escola como modelo frente aos problemas sociais, de forma independente e autônoma, sentindo-se inclusive capaz de lhe corrigir a marginalidade, estas últimas, por sua vez, compreendem a educação como condicionante social, cuja ação reproduz as relações de poder ao repetir os mecanismos de discriminação e exclusão social, impostos pelo mundo capitalista.

As considerações de Saviani sobre as três principais teorias crítico-reprodutivas nos ajudam a compreender melhor este fenômeno.

2.2.1. Teoria do sistema de ensino como violência simbólica: sedimentação cultural das relações de poder sob a guarda da sociedade capitalista.

A partir da obra de Pierre Bourdieu e J.C. Passeron (1975)⁵¹ intitulada *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Saviani (2008, p. 15) chama atenção para o sentido de violência simbólica, empregado pelos autores:

(...) toda e qualquer sociedade estrutura-se como um sistema de relações de força material entre grupos ou classes. Sobre a base da força material e sob sua determinação, erige-se um sistema de relações de força simbólica cujo papel é forçar, por dissimulação, as relações de força material.

Segundo esta teoria, o sistema de ensino, por infundir de modo subliminar significações de interesse que se ajustam à força material, acaba sedimentando simbolicamente essas relações de poder. Em outras palavras, a violência simbólica na educação nada mais é que a reprodução da subjugação econômica pela dominação cultural, em que se replica na escola o mesmo que acontece na sociedade, num sistema de retroalimentação, por onde se segmentam as relações de força entre dominantes e dominados.

Desta maneira, a violência simbólica na educação serve-se da ação pedagógica, a pretexto da cultura dominante, como um *modus operandi* de natureza autoritária (“autoridade pedagógica”) e arbitrária, a propósito da qual se imprime, no cotidiano escolar, uma formação que deverá refletir-se ao longo da vida, uma vez que é interiorizada pelo controle dissimulado do ensino dominante. Neste sentido, a equalização social torna-se impraticável, já que as práticas pedagógicas de dominação apenas reforçam as relações de forças engendradas pelo mercado de mais valia ou simbólico.

2.2.2. “Teoria da escola como aparelho ideológico de Estado (AIE)”: mecanismos de materialização do poder ideológico do Estado.

Ao discorrer sobre esta teoria, Saviani toma, como referencial, o pensamento de Louis Althusser (1975)⁵² exposto na obra *Ideologias e aparelhos*

⁵¹ BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

ideológicos de Estado, para quem o sistema das variadas escolas públicas e privadas configura-se como a materialização da ideologia dominante, capitalista, em forma de “aparelhos ideológicos de Estado”, ao lado de outros sistemas (religioso, familiar, jurídico, político, sindical, comunicacional e cultural) que, diferentemente dos “aparelhos repressivos de Estado” (governamental, administrativo, militar, policial, prisional etc.) exerce seu poder pela ideologia ao invés da repressão destes últimos.

Ao contrário do que pensavam Bourdier e Passeron, Althusser, em sua teoria, abre espaço para a luta de classes que pode ter nos aparelhos ideológicos de Estado tanto seu ponto de mira como lugar de combate. Muito embora, como nos lembra Saviani (2008, p. 20) uma luta renhida que “resulta neste caso heroica, mas inglória, já que, sem nenhuma chance de êxito”; na sua visão, portanto, são poucos e corajosos os professores que criticam e agem contra o sistema ideológico dominante. Em sua larga maioria, não são apenas condizentes com a ideologia predominante, mas também a materializam enquanto professores “vocacionados”, confessos, como verdadeiros operários dos referidos aparelhos e se comprazem com isso.

2.2.3. Teoria da escola dualista: unidade bipartida entre dominantes e dominados.

Esta teoria tem como autores C. Baudelot e R. Establet e está presente no livro *L'École Capitaliste em France* (1971)⁵³ a qual Saviani (2008, p. 20) denominou “teoria da escola dualista”:

(....) porque os autores se empenham em mostrar que a escola, em que pese a aparência unitária e unificadora, é uma escola dividida em duas (e não mais do que duas) grandes redes, as quais correspondem à divisão da sociedade capitalista em duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado.

Entenda-se por dualista as duas redes de escolarização que fazem parte de uma mesma unidade escolar, assim composta pelo que os autores chamam de “rede primária profissional” e “rede secundária superior”. Estas são configuradas pela divisão de classes da sociedade capitalista, em razão da qual se movem os “Aparelhos Ideológicos do Estado”, pensados por Althusser, a favor dos interesses da burguesia sobre o proletariado. Neste contexto, diz Saviani (2008, p. 23):

⁵² ALTHUSSER, Louis. *Ideologias e aparelhos ideológicos de Estado*. Lisboa: Presença [s.d.].

⁵³ BAUDELOT, Christian; ESTABLET, Roger. *L'École Capitaliste em France*. Paris: François Maspero, 1971.

A possibilidade de que a escola se constitua um instrumento de luta do proletariado fica descartado. Uma vez que a ideologia proletária adquire sua forma acabada no seio das massas e organizações operárias, não se cogita de utilizar a escola como meio de elaborar e difundir a referida ideologia.

Esta ideologia, que se materializa e emerge do aparelho escolar, reforça as relações sociais de produção capitalista do mundo globalizado, desde a escola primária, onde, com mais ênfase, os valores burgueses são sedimentados e, ainda cedo, a formação da força de trabalho é ajustada.

Faz-se necessário observar que as teorias crítico-reprodutivistas não se ocupam em evidenciar práticas pedagógicas, como fazem as teorias “não-críticas”, sua maior preocupação está em ressaltar os mecanismos ideológicos que caracterizam o sistema escolar tal como se apresenta. No que pese a questão da marginalidade, enquanto as teorias “não-críticas” se veem na missão de corrigir tal deficiência, com repercussão dos resultados na sociedade (o que regularmente não acontece) as teorias “crítico-reprodutivistas” se esforçam “em mostrar a necessidade lógica, social e histórica da escola existente na sociedade capitalista, pondo em evidência aquilo que ela desconhece e mascara: seus determinantes sociais” (SAVIANI, 2008, p. 24).

Do ponto de vista histórico, pelo que foi até aqui exposto, podemos dizer que, em relação ao IFCE, as teorias “crítico-reprodutivistas” ajudam a explicar as ações educativas empregadas ao longo de sua trajetória desde a formação do aluno no saber utilitarista (tão proeminente no pensamento educacional do início de sua fundação, em 1909, como Escola de Aprendizes Artífices do Ceará) até os dias atuais em que pese a instrução pública no preparo para a demanda do mercado de trabalho.

Neste sentido, ao longo do tempo, o IFCE tem reproduzido as relações de produção da sociedade capitalista que, por sua vez, o reconhece como aparelho mantenedor de suas pretensões ideológicas. Uma herança que vem do início do século XX, caracterizada por uma elite burguesa, cuja aspiração era ocupar um lugar no mundo capitalista. Seu regulamento inicial, por exemplo, dividia o currículo da Escola em dois cursos noturnos obrigatórios: o curso primário voltado para os analfabetos e o curso de desenho, cuja finalidade era treinar os alunos para melhor desempenho no ofício por eles optados ou designados.

O curso de desenho, que se tornou obrigatório para todos os alunos em 1911, abrangia o ensino de “desenho de memória, do natural, de composição decorativa, de formas geométricas e de máquinas e peças de construção” (SOARES, 1982, p. 73)⁵⁴ o que evidencia seu caráter de afirmação do Aparelho Ideológico do Estado, em conformidade com a Teoria da Escola Dualista, ao empenhar-se pela formação da força de trabalho e disseminar a ideologia burguesa.

Também percebemos a presença desta ideologia na atenção dada à música, o que significa banda de música e canto coral, influência dos sentimentos de nacionalismo, patriotismo e comportamento cívico, inculcados pelo governo de Getúlio Vargas a partir de 1930 e, mais tarde, reafirmado durante o regime militar, entre os anos de 1964 a 1985, período em que a instituição passou de Escola Industrial para Escola Técnica Federal do Ceará. Singular é que, com a obrigatoriedade da disciplina de educação artística no ensino propedêutico, por força da Lei 5692/71, este sentimento nacionalista, mascarado pelo ideal de modernização do país, como já mencionamos, abriu espaço para o capital estrangeiro, notadamente a cultura americana.

Foi com dificuldade que a professora Lourdes Macena, em 1982, ao ingressar no quadro de professores de arte da instituição, expandiu a experiência de arte em função do Projeto Jangada, já mencionado anteriormente:

Então, fui articulando atividades que se integravam ao Projeto Jangada, como a exposição de artes plásticas e o varal de poesia. Fiz um projeto para os alunos executado por eles mesmos. Criamos oficinas de dança social, artes plásticas e teatro. Aliei-me às atividades culturais do grêmio estudantil, que, na época, tinha uma militância extraordinária. Como o projeto de oficinas funcionava sem professor, isso serviu para eu argumentar com a direção da escola que a informação teórica das aulas precisava ser alicerçada com um fazer prático que animava os alunos a ler sobre artes. Tive uma experiência de sucesso quando organizei a apresentação de grupos para falar da música popular brasileira. Cada grupo apresentava uma música de período diferente, tocando os instrumentos que eles conheciam. A preguiça dos meninos foi embora (MACHADO, 2008, p. 96).

Alguns pontos chamam atenção nesta fala da professora: a ampliação do quadro de linguagens artísticas por meio de oficinas, o apoio do grêmio estudantil e a necessidade de criar mecanismos de argumentação para fortalecer o diálogo da teoria com a prática. Travou-se, assim, uma luta por busca de espaço, cuja estratégia foi

⁵⁴ Manuel de Jesus Soares é autor do livro *As Escolas de Aprendizizes Artífices – estrutura e evolução* (1982).

colocar em evidência o que a escola ignorava ou mascarava como determinante social, na perspectiva capitalista.

Temos outro exemplo mais recente quando a então Escola Técnica Federal do Ceará passou a ser Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Com tal mudança, em 1999, a escola podia pensar na criação de um Curso Superior de Artes; para isto, no entanto, precisou acomodar sua prática pedagógica nos termos de um melhor ajuste à área tecnológica, como nos diz o professor Gilberto Machado (2008, p. 100) em sua tese de doutoramento:

Embora as estatísticas das secretarias de Educação do Estado e do município de Fortaleza comprovassem a defasagem de professores de ciências e de artes para o ensino básico, na época, aos CEFETs era permitida a criação de cursos de licenciatura apenas em áreas como Matemática e Física.

Deste modo, a alternativa encontrada foi criar os cursos de Tecnologia em Artes Plásticas e de Tecnologia em Artes Cênicas. Inicialmente pensado para professores de arte, e redirecionado pelas contingências locais para a formação de artistas numa área de tecnologia, o curso Superior de Tecnologia em Artes Plásticas orientou-se para uma formação mais humanística e estética do que técnica. Embora estivesse inserido numa das áreas profissionais definidas pela SEMTEC, as dificuldades de fazer recortes muito específicos num campo profissional vinculado aos processos produtivos locais levou o curso a atuar numa formação generalista de tecnólogo; no entanto esta titulação não correspondia ao perfil dos egressos, havia no corpo docente uma compreensão de tecnologia e de tecnólogo diferenciada da lei (MACHADO, 2008, p. 100).

Ao restringir a criação dos cursos de licenciatura apenas às áreas de Matemática e Física, o sistema educativo colocava a formação de profissionais em arte/educação num segundo plano, não obstante, como vimos acima, no contexto local, a carência de professores nesse campo fosse do conhecimento de todos. Este impedimento levou os arte/educadores desta instituição a criar o Curso Superior de Tecnologia em Artes Plásticas mais como alternativa de acomodar o ensino de arte à nomenclatura do sistema técnico do que motivado pelo princípio de formar tecnólogos em arte, tanto que na prática prevalecia a formação humanística e estética, como acabamos de ver.

Daí, dizer-se que o IFCE, desde suas origens, direcionado pelas relações de poder, seja na condição de escola movida pela violência simbólica, ou como aparelho ideológico de estado, ou enquanto Dualista, se institui no âmbito das tensões e das divisões da sociedade por sua natureza “crítico-reprodutivista”.

2.3. Pedagogia progressista na perspectiva das teorias crítico-reprodutivistas: uma educação pela conscientização das práticas sociais.

Mais uma vez é de se notar que na abordagem de Saviane, observada há pouco, os aspectos conceituais das teorias “crítico-reprodutivistas” foram evidenciados sem a intenção de aplicá-los às ações pedagógicas propriamente ditas, uma vez que, segundo ele, “essas teorias não contêm uma proposta pedagógica” (2008, p. 24). Com efeito, procuram mostrar o que de fato as escolas reproduzem em relação à sociedade capitalista.

No entanto, não podemos deixar de considerar o ponto de vista de J.C Libâneo no que toca à reação de alguns educadores frente-a-frente com as teorias crítico-reprodutivistas, sobretudo a partir da década de 1960, quando passaram a se mobilizar por uma formação socialmente crítica e a se posicionar quanto ao papel da escola, aos conteúdos e métodos de ensino, às relações professor-aluno e aos caminhos da aprendizagem diante dos fatos.

No seu livro *Democratização da Escola Pública: a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos*, ele começa por explicar que o termo “progressista” vem do teórico George Snyders, autor de *Pedagogia Progressista* (1974)⁵⁵ e “usado aqui para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação” (LIBÂNEO, 1986, p. 32). A partir daí discorre sobre três tendências pedagógicas que apontam neste sentido:

2.3.1 Tendência progressista libertadora: consciência da realidade a partir da experiência de vida.

Na verdade, a pedagogia libertadora está mais voltada para as experiências “não-formais”, o que não implica dizer que alguns professores do ensino regular não a tenham aplicado em suas práticas escolares, dada a influência das ideias de seu propositor Paulo Freire, cujo projeto educativo continua contemporâneo por lidar com a realidade social e a capacidade criadora do homem de transformá-la. Preocupado com a conscientização da prática social das classes menos protegidas (dominadas), seu esforço

⁵⁵ SNYDERS, G. *Pedagogia progressista*. Coimbra, Livr. Almedina, 1974.

se dá na alfabetização de adultos, de modo que tenham uma compreensão melhor da realidade e nela possam agir livres do jugo do desconhecimento e do abuso de poder.

Para alcançar tais objetivos, professores e alunos precisam dialogar democraticamente entre si, ao mesmo tempo em que se mobilizam para resolver, pela experiência e conhecimento, as situações-problemas (“temas geradores”) colocadas pelo coletivo. Neste caso, os conteúdos de ensino são extraídos a partir da experiência de cada um e do grupo como um todo; ao ponto de o aluno, com o acompanhamento do educador, poder construir seu próprio conhecimento, numa ordem inversa à do conteúdo específico, onde as informações sistematizadas se posicionam em primeiro lugar. Se bem que estas, quando necessárias, devam ser introduzidas pelo professor, desde que aproveitando a experiência do aluno, ou seja, situando seu contexto e colocando-se lado a lado no processo de aprendizagem.

Concluindo, para Paulo Freire (2001) não existe ignorância plena. O conhecimento é um atributo do homem enquanto ser e, como tal, o ato ou efeito de saber conhecer é relativo. Isto é, não podemos classificar os saberes em mais ou menos, mas em saberes diferentes que se constroem pela prática cognoscível da realidade, de forma consciente e epistemológica.

2.3.2. Pedagogia libertária: o exercício do sentido coletivo e da autogestão.

A pedagogia libertária é muito próxima da pedagogia libertadora, assim como esta, objetiva a transformação da escola a partir da conscientização das práticas sociais. Para que isto aconteça, entende que a escola em geral deve exercer uma mudança de comportamento nas atitudes dos alunos, despertando-lhes um sentimento de liberdade responsável, capaz de torná-los partícipes da gestão escolar.

Desta forma, autogestão⁵⁶ é, ao mesmo tempo, meio e fim para se chegar a um posicionamento crítico, pedagógico e político, de resistência à dominação do Estado como aparelho ideológico, já que o excesso de burocracia deste acaba por engessar a autonomia objetivada. Sua base de sustentação se dá, pois, em nível coletivo e

⁵⁶ J. C. Libâneo (1986) aponta os teóricos Mauricio Tragtemberg e Miguel Gonzales Arroyo como principais defensores da pedagogia libertária. Também lembra os nomes de Neill, Rogers, Lobrot, Vasquez, Oury, Ferrer y Guardia e C. Freinet para o estudo das várias tendências pedagógicas que têm o caráter antiautoritário como denominador comum, citados por ele a partir do livro: SNYDERS, G. *Para onde Vão as Pedagogias Não-Diretivas?* Lisboa, Moraes, 1974.

democrático, via reuniões grupais, convocações de assembleias, conselhos deliberativos, eleições democráticas, formação de associações, etc.

Uma das questões principais, desta tendência, diz respeito ao afastamento de qualquer forma de poder sobre a participação espontânea dos alunos, facultando-lhes a liberdade de ação junto ao cotidiano escolar. É bom ressaltar que o processo pelo qual se dá o andamento da autonomia não acontece repentinamente, pelo contrário, segue num crescente contínuo:

(...) primeiramente a oportunidade de contatos, aberturas, relações informais entre os alunos. Em seguida, o grupo começa a se organizar, de modo a que todos possam participar de discussões, cooperativas, assembleias, isto é, diversas formas de participação e expressão pela palavra; quem quiser fazer outra coisa, ou entra em acordo com o grupo, ou se retira. No terceiro momento, o grupo se organiza de forma mais efetiva e, finalmente, no quarto momento, parte para a execução do trabalho (LIBÂNEO, 1986, p. 37).

Outro aspecto igualmente importante é a praticidade do saber sistematizado, quanto ele pode ser útil nas situações do dia a dia ou em que medida estes acontecimentos geram novos saberes. A avaliação dos resultados, por conseguinte, não se dá pela percentagem de aprendizagem do conteúdo formal, mas pela capacidade do aluno de reconhecer e enfrentar os desafios da vida prática e daí tirar lições.

No entanto, do ponto de vista pedagógico-didático, existem algumas restrições a ser feitas. Assim como à libertadora, pelo fato de concentrar-se no âmbito precisamente sociopolítico em desvantagem ao enfoque pedagógico, isto acaba por restringir a transferência de conhecimento à experiência existencial, empobrecendo o conteúdo “não-cotidiano”, construído historicamente, ao longo dos tempos, desta forma, prejudicando a relação que poderia ser mais equânime entre educação e política, com melhor aproveitamento dos conteúdos já formulados (material) e dos procedimentos metodológicos (formal) em sua assimilação e adequação à realidade objetiva e experiencial do aluno.

Por outro lado, com base no princípio de que a escola reproduz as desigualdades sociais, defendido pelas teorias crítico-reprodutivistas, surgiu na década de 1970 uma parcela de professores que, tocados pelos baixos índices de ensino-aprendizagem, findaram por limitar suas práticas a um discurso de militância política ou, em outro extremo, acabaram por manter um comportamento de pessimismo e de desmotivação pela transferência de conhecimento tradicional.

A crítica que se faz quanto ao reducionismo sociopolítico é que este procura separar justamente o que há de político na especificidade da prática pedagógica e, em sentido inverso, o que existe de educativo na dimensão política. Como diz Dermeval Saviani (2008, p. 71): “As relações entre educação e política dão-se na forma de autonomia relativa e dependência recíproca”. Embora sejam de naturezas distintas, cada qual com suas especificidades, educação e política se realizam mutuamente: o valor político da educação se configura no exercício do conhecimento socializado, empregando para isto métodos próprios da pedagogia; ao passo que a importância educativa da política consiste em disseminar o pensamento ideológico por meio de práticas políticas, específicas.

Seja como for, a significância das tendências libertadora e libertária reside na necessidade de reconhecer as relações entre educação e política, sobretudo, de valorar o que estas têm em comum quanto às práticas sociais, naturalmente resguardando as qualidades constitutivas de cada uma delas.

2.3.3 Pedagogia crítico-social dos conteúdos: a experiencição dos saberes no centro das relações entre professores e alunos, métodos pedagógicos e convívio social.

Na década de 1980, em torno das teorias sociopolíticas, surgiu um movimento que interligava educação e política tanto pelo que estas tinham em comum quanto pelas suas especificidades, isto, sem resvalar para o “politismo pedagógico” nem para o “pedagogismo político”, para usar das expressões de Saviani (p.67) que, na maioria das vezes, substituíam as transferências de conteúdos históricos por discursos ideológicos.

Para estes professores, de acordo com M.Fusari & M.Ferraz (1993, p. 41) “Era preciso ultrapassar este quadro pessimista e imobilizador que tomava conta do ideário de muitos educadores”, ou seja, dever-se-ia revalorizar o trabalho escolar para além da predeterminação de ser a escola apenas uma reprodutora das desigualdades sociais.

Hoje, esta tendência tem merecida atenção dos educadores progressistas que entendem que o acesso à escola de alta qualidade é, naturalmente, um fator político a que todos têm direito, portanto deve ser almejado e praticado democraticamente. Diferentemente do modo de pensar dos idealistas, acreditam que a escola não é capaz,

por si mesma, de corrigir as desigualdades sociais. Por outro lado, não conferem à escola o papel de mera repetidora das relações sociais, o que seria limitá-la a uma passividade e condescendência com o sistema dominante capitalista ou, quando não, destiná-la a uma militância política/pedagógica, livre das teorias e métodos educacionais, o que lhe roubaria o sentido.

Estes professores, movidos por uma tendência realista, preferem posicionar-se de modo crítico, reflexivo e debatedor. Compreendem que as injunções sociais e históricas acabam por refletir no cotidiano escolar, entretanto são conscientes de seu papel na transformação destes condicionantes e da participação da escola na superação do problema da marginalidade. Quer dizer, são guiados por uma teoria que:

(...) impõe-se a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas) colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado (SAVIANI, 2008, p. 25).

O fator preponderante aqui é oferecer condições ao aluno de acessar o conhecimento histórico (universal). Não só isto, deve-se também reavaliar criticamente este saber sistematizado a partir de sua experiência social, associando os conteúdos à realidade da qual faz parte – uma mão dupla que se dá entre teoria e prática. Neste processo, cabe ao professor mediar as informações e analisá-las à luz da realidade social do aluno sem cair na “não-diretividade”, quer dizer, na espontaneidade, na livre expressão e na ausência de disciplina quanto aos métodos de estudo.

O fato de ser uma pedagogia mediadora não deixa de ser alvo de críticas de diferentes ordens. Alguns encontram na atenção dada à transmissão do conhecimento um perigo para manipulação do poder. Depois, por reafirmar o lugar do professor como orientador na análise dos conteúdos e na condução do trabalho escolar, há quem veja nisto espaço para o autoritarismo e sujeição dos alunos aos interesses de dominação.

Apesar de tais perigos, vale enfatizar que os métodos pedagógicos, realistas, não se dispõem a fazer chegar o conhecimento de forma enciclopedística, desvinculado do contexto social e indiferente às experiências cotidianas do aluno. Também consideram que o professor não é só responsável pelo ensino dos conteúdos, mas, sobretudo, por sua assimilação e reavaliação na prática social. É a partir do que o aluno vivencia e de sua capacidade de ativar e organizar o conhecimento crítico que se faz

possível praticar uma sociedade mais justa e democrática, não obstante as contradições do real.

Cabe aqui fazer uma aproximação do que antes foi exposto com as injunções históricas relativas ao ensino de arte no IFCE. Para Gilberto Machado (2008, p. 97) com a consolidação do projeto de “arte-educação” em 1991:

Havia uma preocupação em firmar a disciplina educação artística como coadjuvante na melhoria da educação escolar, sobretudo com noções de estética e de cidadania num contexto de ensino profissionalizante para jovens que ingressavam muito cedo no mercado de trabalho.

A dependência da educação em relação ao mercado de trabalho, pelo que se pode ver acima, já denota uma caracterização das teorias crítico-reprodutivistas, porquanto o ensino profissionalizante se configura como condicionante social, em função do qual a disciplina educação artística, cumpre o papel de atender. Neste âmbito, a transmissão de conteúdos (estética) e política (cidadania) reproduzem as relações sociais de produção capitalista ao operarem juntas a formação da força de trabalho.

Num sentido prático, interligando o que foi dito com as intervenções urbanas (*Praça/Casa, Exercício de Calçada e SAUB*) alguns pontos merecem ser discutidos, sem esquecer o nosso foco que é a experiência da cidade (arte pública) como sala de aula. De imediato, sublinhamos que os procedimentos metodológicos das ações empregadas tinham como referencial a “pesquisa-ação”, sobre a qual nos deteremos em capítulo específico, cabendo agora apenas lembrar sua natureza crítico-colaborativa em torno de um desejo coletivo de resolver problemas e de provocar transformações por meio de ações democráticas, empregando para tanto o respeito pelas diferenças e a socialização do conhecimento.

Neste ponto há uma identificação com os métodos da pedagogia libertária e libertadora no que tange às situações problemas e o interesse coletivo de resolvê-los. Isto aconteceu, por exemplo, quando o coletivo Meio Fio decidiu praticar o bairro Benfica; no momento em que teve de lidar com suas potencialidades e dificuldades; ao chamar atenção para falta de democratização e socialização de seus equipamentos culturais - assunto já mencionado e que será explorado mais à frente.

Não há dúvidas de que trabalhar o bairro Benfica na perspectiva de integrar seus equipamentos culturais é, por si só, um ato político. Com a participação dos

órgãos públicos, da iniciativa privada e da sociedade civil organizada, o grupo almejou corrigir o modo isolado com que cada um desses segmentos vinha disponibilizando seus dispositivos culturais no bairro: sem o aproveitamento coletivo e de forma não interligada e socializada.

As ações do grupo chamaram atenção da Câmara Municipal de Fortaleza, que, na figura do seu presidente, passou a apoiar a *SAUB* (Figuras 11 e 12) ante a necessidade da oficialização do Polo Cultural do Benfica foi uma das tônicas. O GMFPA também foi convidado para trabalhar na elaboração do anteprojeto de Lei (Apêndice V) que deveria instituir o polo como centro social, cultural, desportivo, educacional, comercial, urbanístico e de lazer do bairro Benfica, cabendo ao grupo trabalhar na discussão da minuta do projeto, antes de ser levado à Audiência Pública.

Entretanto é importante dizer que, mesmo levando em conta o fator político, o grupo não tinha nesse campo de ação um fim a ser perseguido, uma vez que o interesse maior pendia para a experiência educativa por meio da arte urbana (Apêndice IV). Em outros termos, o ponto principal se dava pela via do conhecimento prático reflexivo em intervenção urbana/educação, com o qual se pretendia examinar criticamente a existência deste fenômeno, empregando uma postura ativa e de reavaliação ante as contradições sociais, consciente de sua inserção transformadora. Neste caso, como se percebe, o ponto de mediação se fazia pela pedagogia crítico-social dos conteúdos.

O fato é que, nestas interações, observamos claramente as intersecções entre educação e política, assentadas as especificidades de cada uma, enquanto experiências que entrecruzam arte/educação e cidadania. Tanto política como conceitualmente elas concorrem para o processo interdisciplinar de aprendizagem no sentido de “superar a fragmentação, a compartimentalização de conhecimentos, implicando uma troca entre especialistas de vários campos do conhecimento na discussão de um assunto, na resolução de um problema, tendo em vista uma compreensão melhor da realidade (LIBÂNEO, 2004, p.31).



Figura 11. GMFPA. Entrega do Projeto SAUB ao vereador João Alfredo e ao presidente da Câmara Municipal de Fortaleza. 2010. Fortaleza-CE.. (Foto: arquivo do GMFPA)

O trabalho educativo desta experiência ampliou o sentido de arte pública contemporânea para além da exposição dos conteúdos programáticos e das leituras dirigidas em sala de aula com os alunos. Pautou-se em ações diretivas voltadas para uma determinada situação/contexto que, obrigatoriamente, passavam por uma construção social do conhecimento e intercâmbio de saberes, numa atitude crítico-reflexiva em que a assimilação cognitiva se dava de forma ativa, consciente e afetiva como elementos do pensamento estruturante em função da prática da vida.

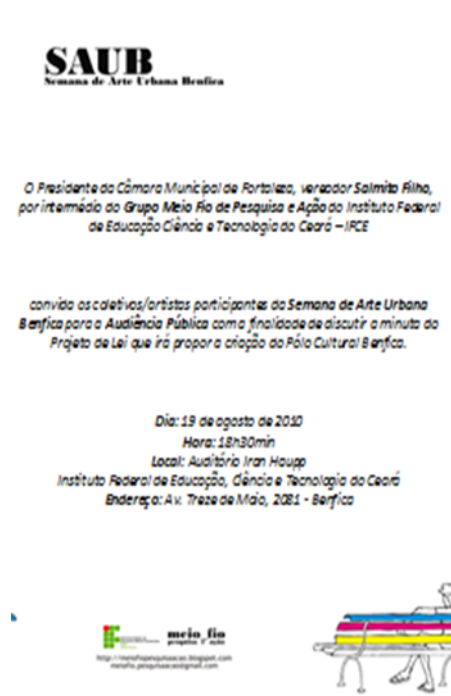


Figura 12. GMFPA. Convite do presidente da Câmara Municipal de Fortaleza para a Audiência Pública com a finalidade de discutir a minuta do Projeto de Lei acerca da proposta de criação do Polo Cultural Benfica. Fortaleza, 2010. (Material impresso)

Finalizamos este tópico, que trata das aproximações entre educação e política, com o exemplo do trabalho dos alunos de licenciatura em artes visuais Tom Almeida e Alexandre Mourão, participantes do GMFPA, que, a partir dos estudos e ações em torno da *Arte Pública Relacional como Prática Social*, tema da SAUB, criaram o Coletivo Aparecidos Políticos com o objetivo de produzirem ativa e historicamente a memória relacionada ao período da ditadura militar no Brasil, procurando mantê-la viva.

Um de seus trabalhos mais contundentes é a série *Rebatismo Popular* (Figura 13)⁵⁷ em que o sentido de espaço e tempo é redimensionado ao trazer à tona os lugares que foram de tortura ou estiveram ligados ao então sistema repressivo militar e que hoje, no desenho urbano da cidade de Fortaleza, passam despercebidos como espaço de memória coletiva. Desta forma os espaços públicos, que antes recebiam o nome de personagens comprometidos com o regime ditatorial, passaram a ser renomeados. Numa espécie de rito/ação de passagem, acontece o (re)batismo do lugar: os nomes consagrados pelo sistema opressor dão lugar a heróis populares que foram torturados, mortos ou desaparecidos durante tal período. É assim que o Centro Social Urbano Presidente Médici, cujo nome ressalta um dos mais emblemáticos opressores do governo militar, passou a se chamar simbolicamente de Edson Luís, mediante uma ação do grupo em 28 de março de 2011, data que marcou os 43 anos de morte deste estudante no restaurante Calabouço, no Rio de Janeiro, em confronto com a polícia militar.

Essa mobilização pública que interveio na fachada do Centro Social e que contou com a participação da comunidade artística e organismos sociais (Associação Anistia 64-68, Coletivo Curto-Circuito, Instituto Frei Tito, Rede Estudantil Combativa e Classista, Organização Resistência Libertária, Cia de Teatro Caros Amigos...) caracterizou-se por uma *práxis* artística de valor histórico-urbanístico em contraponto ao modo de contruções simbólicas, opressoras, utilizadas pelos aparelhos ideológicos do Estado.

⁵⁷ Disponíveis em: <http://www.vermelho.org.br/ce/noticia.php?id_secao=61&id_noticia=150772>. Acesso em maio de 2012.



Figura 13. Coletivo Aparecidos Políticos. Registro da série *Rebatismo Popular*. 2011. Fortaleza-CE.

Aliás, merece ser mencionado aqui o auditório Castelo Branco do IFCE, cujo nome presta homenagem ao primeiro de uma série de presidentes do regime militar, brasileiro, que por 21 anos governou o país sob forte ditadura, instaurada pelo Golpe Militar de 1964.

Com tais práticas encerramos este capítulo, como exemplo dos efeitos e desdobramentos das ações pedagógicas em torno das intervenções urbanas na educação que, se de todo não superam o poder de violência simbólica, manifesto na escola, o que seria intransponível no mundo capitalista, na visão dos autores abordados, pelo menos lhe redireciona a imposição de significações, ou melhor, reconhece as relações de força com as quais precisamos lidar e os meios de se colocar criticamente diante da pedagogia institucionalizada, a começar pelo conceito de sala de aula.

III ARTE PÚBLICA ENQUANTO ESTÉTICA RELACIONAL

Cremos ser possível explicar a especificidade da arte atual com o auxílio da ideia de produção de relações externas ao campo da arte (em oposição às relações internas, que lhe oferecem substrato econômico): relações entre indivíduos ou grupos, entre o artista e o mundo e, por transitividade, relações entre o espectador e o mundo.

Nicolas Bourriaud (2009, p. 37).

1. PERMEABILIDADE DA ARTE PÚBLICA CONTEMPORÂNEA

Um homem não mais concebido como matéria passiva, mas como matéria ativa, entidade vital, criativa, eticamente empenhada na metamorfose e na transformação da estrutura social em um organismo gerador de criatividade libertadora.

Antonio d'Avossa⁵⁸ (2010, p. 12).

Os temas anteriores, relativos às teorias da educação e suas correlações com as intervenções urbanas, propostas pelo GMFPA, dão lugar, neste capítulo, ao estudo da arte pública contemporânea, ou seja, a uma compreensão de sua dimensão relacional e de como ela é exercida nos dias atuais, a ponto de a interligarmos com práticas pedagógicas; antes, porém, precisamos fazer notar que cada vez mais o conceito de arte pública parece escapar a uma definição circunscrita, em razão do que achamos pertinente a longa transcrição abaixo:

Definir uma arte que seja pública obriga a considerar as dificuldades que rondam a noção deste conceito. Em sentido literal, seriam as obras que pertencem aos museus e acervos, ou os monumentos nas ruas e praças, que são de acesso livre.

(...) O sentido corrente do conceito refere-se à arte realizada fora dos espaços tradicionalmente dedicados a ela, os museus e galerias. Fala-se de uma arte em espaços públicos, ainda que o termo possa designar também interferências artísticas em espaços privados, como hospitais e aeroportos. A ideia geral é que se trata de arte fisicamente acessível, que modifica a paisagem circundante, de modo permanente ou temporário.

(...) A arte pública deve ser pensada dentro da tendência da arte contemporânea de se voltar para o espaço, seja ele o espaço da galeria, o ambiente natural ou as áreas urbanas. Diante da expansão da obra no espaço, o espectador deixa de ser observador distanciado e torna-se parte integrante do trabalho (neste sentido, difícil parece, algumas vezes, localizar os limites entre arte pública e arte ambiental)⁵⁹.

Embora não haja um senso comum quanto à sua definição, esta ambivalência de conceitos não é excludente, pelo contrário, tem como base a mesma estrutura que se forma a partir de um entendimento de espaço público onde se operam as correlações entre “lugar”, como espaço compartilhado; “público”, que são seus

⁵⁸ Antônio d'Avossa é professor de arte contemporânea na Academia di Brera, em Milão, Itália. Nesta citação refere-se a Joseph Beuys e sua prática voltada para arte, educação e política.

⁵⁹ Esta citação faz parte da definição (síntese) de arte pública expressa pelo *site* do Itaú Cultural a partir de fontes teóricas relevantes: Eileen Adams; Michael Archer; Michael Breson; Paulo Mendes da Rocha e outros. Cf. ARTE PÚBLICA. Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=termos_texto&cd_verbetes=356&cd_item=9&cd_idioma=28555>. Acesso em maio de 2012.

agentes interlocutores; e “identidade”, pela qual se acionam as relações sociais e simbólicas. Em oposição à ideia de espaço privado, precisamos entender que há no espaço público um sentido⁶⁰ de “«lugar comum» de absorção, presentificação, captação e restituição que comporta a ideia de «domínio público» (ABREU⁶¹, 2003, pp. 1-2) para o qual deve haver uma intencionalidade de entrecruzamento dos “níveis de percepção que visam à realidade, com os níveis de representação visados pela consciência (...)” com os quais as experiências e os hábitos culturais específicos são ativados e compartilhados. Por outro lado, no espaço privado o comportamento intencional se dá no sentido inverso restringindo seu alcance para o âmbito do particular.

No texto *Arte pública: alguns paradigmas*, José António Fernandes Dias⁶² (2007, pp. 103-111) procura distinguir três paradigmas em torno da ideia de arte pública que, segundo ele, “têm vindo a acontecer” e que são:

1 – “arte em espaços públicos”: a preocupação do artista está em evidenciar as qualidades estéticas do objeto artístico, enquanto obra autônoma, em que a paisagem, na qual está inserida, funciona mais como uma moldura, “sem que as características particulares do sítio como entidade física, arquitetônica ou geográfica tenha outra importância que não os desafios formais de composição que põem ao escultor” (p. 105).

2 – “arte como espaço público”: a obra aqui leva em conta as relações entre o ambiente e o público, o que tem a ver com a especificidade do sítio (*site-specific*) e o deslocamento do espectador, recursos inicialmente explorados pelo minimalismo (sobre os quais voltaremos a falar mais adiante) que podem tanto ser no sentido integrativo e assimilativo como interruptivo e intervencionista.

3 – “arte no interesse público”: as relações entre o ambiente e os agentes culturais são de outra ordem, para além das questões de fisicalidade e, normalmente,

⁶⁰ A crítica de arte Lisette Lagnado diante das mais de trinta respostas do que é arte pública, lançada pelo *site* “trópico” aos artistas, críticos, historiadores e curados, chega à conclusão que “trata-se de uma vontade de deselitizar a produção artística, abrindo-a para a participação coletiva, em resposta aos intoleráveis processos de exclusão em curso na sociedade contemporânea. Cresce o tom de defesa da interdisciplinaridade entre as esferas estéticas e sociopolíticas, debate que envolve artistas e não-artistas”. Disponível em: < <http://www.revistatropico.com.br/tropico/html/textos/956.1.shl>>. Acesso em jun. de 2012.

⁶¹ José Guilherme Abreu é professor doutor em História da Arte Contemporânea; investigador da Universidade Católica do Porto.

⁶² José António Fernandes Dias é curador e professor aposentado da FBAUL; consultor na fundação Calouste Gulbenkian.

estão ligados a projetos temporários em que o público é componente de sua poética, “neste sentido, é parte de uma problemática espacio-política, é um discurso que combina ideias acerca da arte, da arquitetura e do design urbano, com teorias da cidade, do espaço social e do espaço público” (p. 109).

Mesmo com estes indicadores em relação ao espaço, pela porosidade e mobilidade de seu caráter, o conceito de arte pública é complexo por natureza, como observaremos no decorrer deste capítulo, sobretudo quando acrescentamos à expressão “arte pública” o termo “contemporânea”. Nesta circunstância, torna-se essencial fazer algumas observações quanto ao sentido em que aqui o empregamos. Há uma convenção que nomeia “contemporâneo” o período histórico que delimita nossa era, iniciada em 1789 com a Revolução Francesa, a partir da qual nos separamos da sua antecessora denominada “moderna”. Este vocábulo pode também se referir à correspondência de datas em que determinadas obras foram produzidas; assim, a título de exemplo, a escultura *Laocoonte e seus filhos* (atribuída, pelo escritor naturalista Caio Plínio Segundo (23-79) a Polidoro, Agesandro e Atenodoro de Rodes) é contemporânea da antiguidade clássica (séc. I a.C) período helenístico, tal como o *ready-made Fontaine* (urinol de porcelana, 1917) de Marcel Duchamp é contemporâneo do século XX, à época do movimento dada.

No entanto, o sentido que orienta sua aplicação neste texto é de outra ordem, baseia-se nos conceitos estéticos, derivados de suas práticas que não foram de todos sedimentados e devidamente apreendidos, dito de outra maneira, que não gozam ainda de uma unanimidade quanto ao seu reconhecimento. Assim, podemos dizer que as pinturas impressionistas (1860/1900) de um Édouard Manet (1832-1883) por exemplo, foram um dia contemporâneas e que hoje não mais o são pelo simples fato de não suscitarem dúvidas no que diz respeito à sua formidável recepção. Este caso ilustra bem o conceito de contemporâneo, uma vez que “as primeiras obras de Manet, em que ele abandonou o método tradicional de sombras suaves em favor de contrastes fortes e duros, causaram um clamor de protestos entre os artistas conservadores” (GOMBRICH⁶³, 1999, p. 514) ao ponto de, em 1863, os pintores acadêmicos negarem sua participação no *Salon* oficial de Paris. Hoje, o que eram suas “novas teorias”,

⁶³ Ernst Hans Josef Gombrich (1909-2001) conhecido pelos seus estudos sobre o Renascimento, tornou-se um dos mais eminentes historiadores do século XX.

comprazem, por consenso, o público, historiadores e críticos de arte, assegurando-lhe a posição de artista moderno.

Vejamos que, ao sugerir a inclusão de arte contemporânea nas práticas estudantis, David Thistlewood⁶⁴ (1990, p. 250) faz a distinção entre os termos “moderno”⁶⁵ e “contemporâneo”:

A arte de vanguarda é aquela constituinte da arte ‘contemporânea’ que acontece na mais avançada linha de frente da prática experimental, exercitando criativas e ‘arriscadas’ ações/posturas/pensamentos, em busca de novas formas de significação estética. A arte ‘contemporânea’ consiste na penetração destas novas formas no conhecimento de uma mais ampla audiência, e isto se dá quando camadas de significado são vinculadas a estas novas formas, sucessivamente, por críticos, teóricos e praticantes. O termo ‘moderno’ significa um estágio posterior neste processo, quando suficientes camadas de interpretação já foram aplicadas ao ‘não tão novo’ conceito estético e assim apto a ser empregado em termos mais gerais – isto é, na apreciação casual, nos meios de comunicação, na propaganda, e no ‘estilo’ da cultura como um todo.

Ao submetermos, pois, esta pesquisa ao tema, intervenções urbanas na arte/educação, a partir de práticas reflexivas, estaremos, na verdade, acrescentando camadas de significação à arte pública, tal como a concebemos hoje, assim como operando com forças de compreensão intelectual para melhor aceitação e ampliação de seu sentido, num campo ainda por explorar e de muitas indagações, em que pese a aventura e os riscos de serem consideradas “intempestivas”.

Giorgio Agamben⁶⁶, num texto pelo qual procura responder *Que é arte contemporânea?*, toma como ponto de partida a máxima, “O contemporâneo é o

⁶⁴ David Thistlewood foi diretor do programa de pós-graduação da Escola de Arquitetura da Universidade de Liverpool, Inglaterra; editor do *Journal of Art and design Education*.

⁶⁵ O filósofo americano Marshall Berman (1940) em sua conhecida obra *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*, na introdução “Modernidade ontem, hoje e amanhã” (1986, pp. 10-32), entende o conceito de ser moderno como um estado paradoxal que “nos despeja a todos num turbilhão de permanente desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambiguidade e angústia”, diante do processo de modernização, caracterizado por um “turbilhão social, mantendo-o num perpétuo estado de vir-a-ser”. Seu estudo não apresenta uma classificação que diferencie moderno de contemporâneo, mas uma divisão de fases da modernidade: 1. Início do séc. XVI até o fim do séc. XVIII (“vida metropolitana”, “origem da sensibilidade moderna”...); 2. - Final do séc. XVIII até o fim do séc. XIX (“onda revolucionária”, “mercado mundial em expansão e instável”...); 3. Século XX (“multidão de fragmentos”, “perda de contato com as raízes da própria modernidade”...). Com relação a esta última fase, no que toca à década de 1960, Berman a subdivide em três tendências: 1. “Modernismo ausente” (“a adequada relação entre arte moderna e vida moderna veio a ser a ausência de qualquer relação...”); 2. “Modernismo negativo” (“violenta destruição de todos os nossos valores...”); 3. “Modernismo afirmativo” (“eliminar as fronteiras entre a arte e as demais atividades humanas...”); modernistas “que, às vezes se autodesignam pós-modernistas...”). Na verdade seu estudo é uma crítica à modernidade de hoje, hoje, aqui, referindo-se à década de 1970 (até aonde vai sua investigação), no que ela representa de perda do sentido do que um dia foi a modernidade em suas raízes, e, ao mesmo tempo, um ato de fé na sua recuperação e no controle de suas contradições.

intempestivo”, segundo ele, proferida pelo filósofo francês Roland Barthes (1915-1980) numa anotação de um dos seus cursos no *Collège de France*, em consonância com as inquietações do filósofo alemão Friedrich Nietzsche (1844-1900) expostas no livro *Unzeitgemässe Betrachtungen (Considerações intempestivas)*, publicado em 1874, em que relata seu desconforto diante da cultura histórica, justamente numa posição contrária a seus pares, indo na contramão de seu tempo presente. Agamen (2009, p. 59) faz esta introdução para concluir em seguida:

A contemporaneidade, portanto, é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias; mais precisamente, essa é a relação com o tempo que a este adere por meio de uma dissociação e um anacronismo. Aqueles que coincidem muito plenamente com a época, que em todos os aspectos a esta aderem perfeitamente, não são contemporâneos porque, exatamente por isto, não conseguem vê-la, não podem manter fixo o olhar sobre ela.

Neste ponto, há uma concordância com o que Anne Cauquelin⁶⁷ (2005, p. 11) pensa sobre arte contemporânea, por entender que esta “não dispõe de um tempo de constituição, de uma formulação estabilizada e, portanto, de reconhecimento”. Ela, entretanto, chama atenção para a diferença que existe entre “contemporâneo” e “pós-moderno”⁶⁸. Este último, a seu ver, seria a atualidade da arte e, neste caso, estaria ligado a uma série de ações que se misturam sem preocupações de se encaixar nesta ou naquela tendência, que tanto podem voltar-se para o passado modernista quanto usar de elementos contemporâneos em suas práticas, sem que para isto haja interesses excludentes.

Não se pode definir o *pós-moderno* como ‘contemporâneo’ no sentido que havíamos atribuído – inteiramente voltado para o comunicacional, sem preocupação estética – mas simplesmente como *atual*. O termo designa justamente o heterogêneo, ou a desordem de uma situação na qual se conjugam a preocupação de se manter ligado à tradição histórica da arte, retomando formas artísticas experimentadas, e a de estar presente na transmissão pelas redes, desprezando um conteúdo formal determinado (CAUQUELIN, 2005, p. 129).

⁶⁶ Giorgio Agamben (1942) é um filósofo italiano, com estudos publicados que vão da estética à política.

⁶⁷ Anne Cauquelin é professora doutora, emérita de filosofia da Universidade de Picardie, França.

⁶⁸ O filósofo francês, Jean-François Lyotard (1924-1998) no livro *La condition postmoderne* (1979) refere-se ao termo “pós-moderno” como expressão usada por sociólogos e críticos em relação à posição do saber nas sociedades mais desenvolvidas, “após as transformações que afetaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes a partir do final do século XIX” (LYOTARD, 1988, p. XV) com acentuado reflexo na sociedade “pós-industrial”, na segunda metade do século XX, cujo cenário cibernético-informático e informacional cada vez mais iria por em crise a noção de ordem, imaginada pelos modernos, numa concepção de “desordem” e de “ciência como tecnologia intelectual”.

É o caso de se perguntar: que implicam as intervenções urbanas aqui abordadas, *Praça/Casa*, *Exercício de Calçada e SAUB*, diante do exposto? Eis aí uma questão complexa e que merece certa atenção para que possamos avançar nesta discussão. De fato, não se trata de dizer tão somente que estas ações se enquadram no que se convencionou chamar ‘contemporâneo’ quando alguns fatores as enredam em múltiplas conformações, justamente por ser uma prática artística que abriga outras, várias obras dentro de uma obra e vice versa. Ajustadas as obras a cada intervenção (obra maior), não devemos esquecer os diferentes referenciais estéticos de que estas são constituídas: pintura, desenho, *graffiti*, *performance*, arquitetura, registros conceituais, cultura popular, música, dança, teatro, literatura, educação, patrimônio, política, filosofia, etc. – que vão das mais tradicionais àquelas que, inclusive, aparentemente estão fora da esfera artística por excelência.

Com efeito, o sinal indicativo mais evidente de sua contemporaneidade está na razão de que o mais importante são os aspectos relacionais (comunicacionais) acima dos formais, sem inquietações estéticas quanto à composição, equilíbrio, uso de materiais e suportes restritos ao plano artístico. Compartilhar torna-se a palavra de ordem, pela qual as práticas e teorias intermedeiam as relações humanas: “Suas obras lidam com os modos de intercâmbio social, a interação com o espectador dentro da experiência estética proposta, os processos de comunicação enquanto instrumentos concretos para interligar pessoas e grupos (BOURRIAUD, 2009, p. 60).

Na medida em que as três intervenções citadas modelizam-se na esfera da estética relacional, é natural que a enquadremos no regime da arte contemporânea. Os momentos de sociabilidade da *Praça/Casa* (Figuras 14 e 15) por exemplo, ao aproximar a comunidade artística dos feirantes e trazer os que praticam a feira do bairro Benfica para o centro da experiência estética relacional, produz a subversão simbólica do sistema que separa espectador da obra. Estamos falando da emancipação do espectador em relação a sua passividade diante da obra de arte; em outros termos, referimo-nos às ativações dos objetos e situações artísticas desencadeadoras de sociabilidade que se efetivam pela troca de experiência, conhecimento, aprendizagem e vivência do observador consciente, crítico e ativo. É o que Jacques Rancière⁶⁹ (2010, p. 28) chama “o espectador emancipado”, para quem: “Por todo lado existem pontos de partida,

⁶⁹ Jacques Rancière é um filósofo francês, professor emérito da Universidade de Paris VII e professor da *European Graduate School de Saas-Fee*.

cruzamentos e laços que nos permitem aprender algo de novo, se recusarmos, em primeiro lugar, a distância radical, em segundo lugar, a distribuição dos papéis, e em terceiro lugar, as fronteiras entre os territórios”, como atestam as imagens a seguir:



Figura 14. GMFPA. Intervenção urbana *Praça/Casa*. Nivardo Victoriano. *Palavra*. 2008. Fortaleza-CE. (Fotos: arquivo do GMFPA).



Figura 15. GMFPA. Apresentação à comunidade das imagens da intervenção urbana *Praça/Casa*. 2008. Fortaleza-CE. (Fotos: arquivo do GMFPA).

No trabalho, *Palavra*, (Figura 14) apresentado na intervenção *Praça/Casa*, o aluno/artista, do IFCE, Nivardo Victoriano ocupou o lugar de proponente de uma situação, por meio da qual a comunidade deveria sentir-se convidada a integrar a obra; sem isto, seu conteúdo perderia o significado; neste caso, não se tratava de interagir com ela, mas fazer parte dela, ser sua constituinte. O estado relacional desta ação se iniciou com a interlocução entre o aluno/artista e o grupo, no momento em que compartilhou

sua ideia e abriu espaço para colaborações; depois, este estado prosseguiu quando o coletivo negociou com a feirante Maria Alves, 80 anos, vendedora de bolos típicos da região, sendo esta a sua participação no processo poético da obra. O aspecto mediador da ação foi ativar seus produtos e por meio deles promover e criar encontros, onde o grau de convivência seria cultivado.

Como pondera J. Rancière (2010, p. 28): “A nossa tarefa não é transformar os espectadores em actores e os ignorantes em cientistas. Precisamos reconhecer o saber que opera no ignorante e a atividade própria do espectador”. Vejamos que os bolos da feirante Maria Alves (produtos ativados) permitiam possíveis leituras que se associavam à composição de identidades com suas práticas e temporalidades, por exemplo: o bolo de carimã (Tupi: Karimã) e o bolo de goma, feito da farinha de mandioca (também conhecida como aipim ou macaxeira) são procedentes da cultura indígena; o bolo pé-de-moleque enrolado na folha de bananeira é da época do Brasil colônia (séc. XVI) introduzido na região pela cultura da cana de açúcar.

Deste campo de ação histórico, à culminância de sua operacionalização, outros esquemas relacionais foram e continuam sendo acionados. Os bolos de D. Maria Alves provinham de Pacajús (topônimo que tem raiz nas tribos dos índios Tauias, Jaracus ou Pacajús) região metropolitana de Fortaleza, e contavam com a participação de outros moradores na sua execução. Havia uma itinerância que passava pelo transporte da mercadoria e de seus agentes, ocupando “microterritórios relacionais”, na expressão de Nicolas Bourriaud (2009) até chegar à feira e tomar a forma do signo linguístico “palavra”, exposto sobre uma comprida mesa de refeição. Constituído pelos seus significantes (imagem acústica e comestível) e significado (conceito ampliado do ato de comer a palavra “palavra”), o banquete popular estava posto enquanto estratégia de proximidade, no território da intervenção *Praça/Casa*, cuja ressonância entra na conta deste estudo em contínua reposição de camadas discursivas.

Como expansão deste processo relacional, as imagens da Figura 15 ilustram e reafirmam a emancipação do espectador no que tange aos três pontos elencados por Rancière, mencionados há pouco. A supressão da “distância radical” entre espectador e obra, por exemplo, pode ser mensurada neste registro do retorno do GMFPA à comunidade da feira, depois (ou em continuação) da ação *Praça/Casa*. Este reencontro se deu pelo ensejo do lançamento do CD-ROM *Praça/Casa* e da exposição de

fotografias em praça pública, onde os praticantes da feira se viam frente a frente na condição de espectadores ativos e imersos na obra: “Todo o espectador é já actor da sua história; todo o actor, todo o indivíduo de acção, é já espectador da mesma história” (RANCIÈRE, 2010, p. 28). Estamos falando de espectadores-participantes. Igualmente, a “distribuição de papéis” entre artista e espectador não se resume a quem faz e quem vê, antes se trata de autoria compartilhada, de tal modo que “as fronteiras entre os territórios” do cotidiano (vida) e da prática artística se esvanecem.

Por outro lado, se quisermos distinguir o sentimento pós-moderno, expresso nestas intervenções, devemos ter em mente a heterogeneidade do conjunto de tendências, acordadamente irmanadas, às quais se agrupam elementos modernos e contemporâneos. Para não entrar no mérito das inúmeras concepções escorregadias do termo moderno⁷⁰ (do latim *modernu*), dado ao número de interpretações que, desde o século V⁷¹, vem ganhando forma, tomamos por empréstimo a síntese dos “conteúdos nocionais” que situa a arte moderna, na expressão de Anne Cauquelin (2005, p. 27):

(...) o gosto pela novidade, a recusa do passado qualificado de acadêmico, a posição ambivalente de uma arte ao mesmo tempo ‘da moda’ (efêmera) e substancial (a eternidade). Assim situada, a arte moderna é característica de um período econômico bem definido, o da era industrial, de seu desenvolvimento, de seu resultado extremo em sociedade de consumo.

Nosso ponto de delimitação histórica sobre o termo moderno, pelo menos a título de uma das possíveis leituras para o que nos interessa aqui, se inicia em torno de 1860, quando a expressão arte moderna se consolidou como campo autonomizado, libertando-se da representação literal, numa autorreferência em relação às contingências do presente transitório e mutável, à moda do que impulsionava as injunções sociais da época, sem desconsiderar sua transitoriedade e, contraditoriamente, permanência (eternidade). E se estende até o “modernismo afirmativo”, reavendo o termo de Marshall Berman⁷², na obra *Tudo que é sólido desmancha no ar. A aventura da modernidade*, em que menciona o espírito moderno dos anos 1960 com suas práticas para além das formas puras e fechadas em si mesmas, qual seja, o gosto pelas

⁷⁰ Sobre este conceito, além dos já citados, sugerimos a leitura do livro: COELHO, Teixeira. *Moderno Pós Moderno: Modos & Versões*. São Paulo: Editora Iluminuras, 2005.

⁷¹ Segundo Hans Robert Jauss (1996), estudioso da literatura, o termo “modernidade” aparece pela primeira vez por escrito no século V em referência à passagem da “antiguidade romana” para a “nova cristandade”.

⁷² Marshall Berman é um filósofo estadunidense, autor de “*Tudo que é sólido desmancha no ar*”; é membro do conselho editorial do *Dissent* e contribui regularmente para *The Nation*.

imbricações entre linguagens distintas o que “encorajou escritores, pintores, dançarinos, compositores e cineastas a romper os limites de suas especializações e trabalhar juntos em produções e performances interdisciplinares, que poderiam criar formas de arte mais ricas e polivalentes” (BERMAN, 1986, p. 30). Neste aparte, ele cita toda uma geração que se autodenominava pós-moderno: John Cage, Lawrence Alloway, Marshall McLuhan, Leslie Fiedler, Susan Sonntag, Richard Poirier e Robert Venturi.

Acontece que, em se tratando das intervenções urbanas, ora discutidas, podemos reter alguns trabalhos no âmbito do moderno - pelos aspectos formais, técnicos, temáticos ou de uso de matérias – não estivessem eles imbuídos do sentido relacional como parte de um todo. Vejamos a participação do coletivo Baião Ilustrado com um trabalho (Figura 16) que reunia ilustradores em oficinas abertas ao público, onde os interesses plásticos (estética formal) somavam-se aos exercícios de convivência artística (estética relacional), dentro de um projeto maior que foi a *SAUB*.



Figura 16. GMFPA. Intervenção urbana *SAUB*. Coletivo Baião Ilustrado. 2010. Fortaleza-CE. (Foto: arquivo do GMFPA).

O caso do *graffiti* (Figura 17) é outro exemplo, assinalado como arte mural, descendente de uma prática das mais antigas que acompanhou toda a história da humanidade: das pinturas parietais do homem das cavernas aos murais revolucionários dos artistas mexicanos Diego Rivera (1886 - 1957) e David Alfaro Siqueiros (1896 - 1974) passando pelas ruas de Paris durante a revolução contracultural de 1968, até popularizar-se nas pinturas neo-expressionistas de Jean-Michel Basquiat (1960-1988)

nos territórios do Brooklyn e de Manhattan no final da década de 1970 – isto apenas para pontuar alguns casos, entre tantos. Hoje, como uma das categorias das artes visuais, tem *status* de *street art* (arte de rua) a tal ponto de ser tema de uma exposição, em 2008, no museu *Tate Modern* de Londres, e mais recentemente no Museu de Arte Contemporânea de Los Angeles (MOCA) com o nome de *Art in the streets*.



Figura 17. Grupos Amplitude-Grud e Selo Coletivo. 2010. *Graffiti*. GMFPA. Intervenção urbana SAUB. Fortaleza-CE. (Foto: arquivo do GMFPA)

Em *Exercício de Calçada* (Figura 4) a interação social entre grupos de “graffiteiros”, atendendo à prática de retomar o antigo hábito (antes da violência urbana) de ocupar as calçadas da cidade (com arte, música e culinária) numa experiência cidadina de convivência harmoniosa, inclusive em relação a seus pares pichadores⁷³ e do movimento hip-hop⁷⁴, deixa claro que mais do que os aspectos formais de um campo simbólico ou material, como território autônomo e particular da arte, “atesta uma inversão radical dos objetivos estéticos, culturais e políticos, postulados pela arte moderna” (BOURRIAUD, 2009, p. 20) no sentido de libertar-se da pureza da arte que não se mistura e da ideia de progresso histórico (o “novo” e a superação do “novo”) de que os manifestos modernistas do século XX foram reféns. É também o que ele chama de “obra de arte como interstício social”, numa analogia às relações de escambo sem interesse de lucro, ante à economia capitalista, apesar das trocas intelectuais, afetivas, críticas, culturais etc., como produtos de socialidade.

⁷³ No Brasil, em abril de 2011 a presidente Dilma Rousseff sancionou a Lei 12.408/11 que criminaliza a pichação e descriminaliza a ação de grafitar. No mesmo ano a Academia Brasileira de Letras promoveu o seminário *Brasil, Brasis - Grafitismo: A arte das ruas*, onde foram traçadas as diferenças entre pichação e *graffiti* Cf. TRINTA, Nataraj; MOREIRA, Julia. *Grafite x pichação: dois lados da mesma moeda?* Disponível em: <<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/artigos-1/grafite-x-pichacao-dois-lados-da-mesma-moeda>>. Acesso em maio de 2012.

⁷⁴ “Hip-Hop é uma cultura que consiste em 4 subculturas ou subgrupos, baseadas na criatividade. Um dos primeiros grupos seria, e se não o mais importante da cultura Hip-Hop, por criar a base para toda a cultura, o DJing é o músico sem “instrumentos” ou o criador de sons para o RAP, o B.Boying (a dança B.Boy, Poppin, Lockin e Up-rockin) representando a dança, o MCing (com ou sem utilizar das técnicas de improviso) representa o canto, o Writing (escritores e/ou graffiteiros) representa a arte plástica, expressão gráfica nas paredes utilizando o spray”. Cf. TOCHA, Daniel. *História da Cultura Hip-Hop*. Disponível em: <<http://www.overmundo.com.br/overblog/historia-da-cultura-hip-hop>>. Acesso em maio de 2012.

Pós-moderno, portanto, cabe aqui como um projeto que reúne aspectos da atualidade em que elementos do modernismo se familiarizam com tendências contemporâneas, desde que os métodos modernos formais de arte como produto se harmonizem com o sentido de arte como formação relacional, o que quer dizer produção de espaços/tempos conviviais a partir de situações construídas.

Dito isto, para melhor compreensão deste fenômeno, tratamos de buscar no próximo tópico as bases fundantes das bifurcações, intersecções, entrecruzamentos, conjunções e complexidades que o termo arte pública abriga (arte celebrativa, arte monumental, *site specific*, arte ambiental, *place-specificity*, intervenção urbana, arte urbana, *street art*, *site-oriented*, *functional-site*, etc.) no seu itinerário histórico, com a ressalva de limitar-se a uma síntese, longe de esgotar o assunto.

2. CAMINHOS DA ARTE PÚBLICA: DA FORMA AO RELACIONAL OU DO DIVINO ÀS RELAÇÕES INTER-HUMANAS.

Por mais que cada bom exemplar de cada uma dessas tendências ou correntes envolva um quadro de ruptura, cada obra demonstra seu amor pela suas predecessoras na medida mesmo que toda obra não é uma criação *ex nihilo*, ou seja, não vem do nada. O repúdio nutre-se de algo, traduz-se em obras que não se acomodam numa postura reverencial, cordata em relação às outras obras. A influência, embora sombra, é também o motor do desvio.

Agnaldo Farias⁷⁵ (1997).

Começamos por indagar onde se encontram historicamente as matrizes de uma arte que migra do monumental para o conceito, da forma para a (form)ação, do lugar específico para a impermanência da arte desenraizada e efêmera, das relações espaço/tempo fechadas para as zonas de convivência sócioespaciais, abertas, de nossos dias. O ponto de partida pode estar nas palavras do historiador E. H. Gombrich (1999, p. 39):

Se aceitarmos que arte significa o exercício de atividades tais como a edificação de templos e casas, a realização de pinturas e esculturas, ou a tessitura de padrões, nenhum povo existe no mundo sem arte. Se, por outro lado, entendermos por arte alguma espécie de belo artigo de luxo, algo para nos deleitar em museus e exposições, ou uma coisa muito especial para usar como preciosa decoração na sala de honra, cumpre-nos reconhecer que este uso da palavra constitui um desenvolvimento bem recente e com que muitos

⁷⁵ Agnaldo Farias é crítico de arte, curador, professor doutor do Departamento de História da Arquitetura e Estética do Projeto da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo.

dos maiores construtores, pintores ou escultores do passado sequer sonharam com ele.

Quanto ao significado de arte, proposto por Gombrich, naturalmente consideramos a primeira opção mais admissível, até porque alguns aspectos da arte pública de hoje, neste sentido, afinam-se com a do passado, entrelaçando-se com a própria vida. Ao tratar da “verticalidade e monumentalidade na escultura”, José Teixeira⁷⁶ aponta o uso de megálitos, em seu aproveitamento monumental, próprio das primeiras formas de organização espacial, antes da geometrização pura, da arquitetura e do *design*, cuja matéria, simplificada e grandiosa, parecia agregar aspectos funcionais e simbólicos (a marcação do tempo, o lugar de sepultar os mortos etc.) elementos práticos e, ao mesmo tempo, de natureza divina.

Para a escultura, a pedra bruta constitui, essencialmente, um material, já que a sua forma preexistente é passiva, ela pode, paradoxalmente, ao ser apropriada, assumir um carácter ambivalente, isto é, simbolicamente activo, sendo entendida não como “pedra bruta” mas como pedra talhada por Deus (e não pelo homem) representando, nesta acepção, a passagem da alma obscura à alma iluminada pelo conhecimento divino (TEIXEIRA, 2009, p 49).

Vejamos que a disposição do monumental conjunto de pedras Stonehenge (Figura 18)⁷⁷ situada no sul da Inglaterra, aponta para um tipo de arte que significava mais do que formas arquitetônicas a se contemplar, levando a crer que se tratava de um lugar para ser praticado como espaço de mediação entre homem e natureza ou homem e sobrenatural, uma espécie de observatório astronômico ou de lugar de cura, rituais e sacrifícios.

Em suma, embora nos impressione pela composição grandiosa de sua ‘forma material’ (algumas pedras chegam a medir cinco metros de altura e aproximadamente cinquenta toneladas) é no princípio de ativação simbólica, pelo contexto social, que os elementos constitutivos de visualidade, escultóricos, associam-se a acontecimentos reais da vida cotidiana, algo que se aproxima da ideia de expansão e hibridização da arte contemporânea’, numa comparação livre de datação, estilo e assinatura.

⁷⁶ José Teixeira é artista, professor doutor na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa (FBAUL) na área científica de especialização em Escultura e Arte Pública, autor da tese *Escultura pública em Portugal: monumentos, heróis e mitos (séc. XX)* datada de 2009.

⁷⁷ Imagem derivada da foto de simonwakefield em Wikimedia Commons, repositório de arquivos livremente licenciado. Disponível em: < [http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Stonehenge_\(sun\).jpg](http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Stonehenge_(sun).jpg) >. Acesso em maio de 2012.



Figura 18. *Stonehenge*. Por do sol por ocasião do solstício de inverno. C. 1800-1400 a.C. Planície de Salisbury, condado de Wiltshire, Sul da Inglaterra.

Em sendo assim, poderíamos dizer que toda arte é relacional na medida em que seu campo de conformação (artista/obra/espectador) opera conexões, cuja recepção estética ressignifica e completa seu sentido enquanto tal. Daí considerar que a diferença atual frente ao passado, além deste valor relacional que lhe é próprio, está no modo com que este enfoque é hoje tratado. Aliás, como diz Nicolas Bourriaud (2009, p. 38) “seria possível escrever uma história da arte como a história desta produção de relações com o mundo, levantando ingenuamente a questão da natureza das relações inventadas pelas obras”, alçando seu valor como propriedade singular e origem de sua razão de ser.

Do seu ponto de vista, em face do modo como as relações são objetivadas, podemos delinear um panorama histórico, abrangente, conforme o vetor para o qual se incline o foco da arte: como mediador entre humanidade e divindade, humanidade e mundo (objeto) e humanidade e relações-humanas, sobre que teceremos breves considerações na sequência.

2.1 Humanidade e divindade – o sentido de mediação da arte entre homem e os desígnios divinos.

Como no exemplo do Stonehenge que acabamos de ver, situado num quadro histórico inicial, este foco caracteriza-se pelas ligações do homem com o que se expande para além dos limites ordinários, numa ordem do relacional com o divino. Mesmo em se tratando de obras em que os acontecimentos, o engenho e as conquistas humanas eram proclamados, há, nessas crônicas visuais, referências ao divino, como se o poder vigente a ele estivesse associado. É o que vemos na inscrição de Behistun

(Figura 19)⁷⁸ texto escrito por volta de 515 a.C, em três línguas (persa antigo, elamita e babilônico) medindo cerca de 15 m de altura e 25 m de largura, acompanhado do baixo-relevo, feito a mando do rei Dario I, com o propósito de exaltar seu triunfo sobre o intruso Gaumata e as guerras e rebeliões por ele enfrentadas em nome do povo persa, durante seu reinado (521-486 a.C).



Figura 19. Inscrição de Behistun. C. 515 a.C. Província de Kermanshah, Irã.

Margarida Calado⁷⁹, no texto “Arte pública e poderes - uma perspectiva histórica e crítica”, em *O Chiado, a Baixa e a Esfera Pública* (2011, p. 89) levantou as matizes sagradas, históricas, “celebrativas”, decorativas, intervencionistas, utilitárias, interativas e relacionais, pelas quais é possível acompanhar as transformações da arte pública no decurso da história. Concernente com o aspecto divino, no que toca à inscrição de Behistun, ela ressalta: “Trata-se de uma situação em que, não sendo Dario o herdeiro directo do trono persa, mas, tendo a legitimá-lo o facto de pertencer ao grupo dos aqueménidas, justifica perante o povo e a posteridade, invocando a protecção divina de Ahura-Mazda, a forma como alcançou o poder”, numa clara percepção deste fenómeno.

Um olhar mais atento, e perceberemos nesta obra a dimensão divinal, expressa na hierarquização das personagens, no posicionamento superior da figura do

⁷⁸ Imagem derivada do original *uploader was Aryobarzan at en.wikipedia*, a partir do Wikimedia Commons, repositório de arquivos livremente licenciado. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Darius_I_the_Great%27s_inscription.jpg>. Acesso em maio de 2012.

⁷⁹ Maria Margarida Teixeira Barradas Calado é professora doutora, associada, na FBAUL; autora das obras «Azeitão», «O Convento de S. Francisco da Cidade» e «Dicionário de Termos de Arte e Arquitectura» em colaboração com Pais da Silva.

deus Ahura Mazda que, majestosamente, eleva-se sobre todos, secundada pela imagem em tamanho real do rei Dario I, seguida pela representação de dois servos e de dez representantes dos povos conquistados, numa diminuição gradual de escala. Como se o conjunto lembrasse o lugar de cada um, inclusive do espectador, numa posição de reverência ao sagrado e à concessão de poder ao soberano dos homens, para o qual se teria de erguer a cabeça literalmente, reputando a localização da obra, nas montanhas Zagros, região do Irã, vista, de longe, por quem vem das planícies de Kermanshah.

Tal modo de produzir arte em relação com o divino, de forma mais ou menos persistente, estendeu-se até o Renascimento (Séculos XIV-XVI) quando a arte no seu campo mediador de relações estende-se também para os espaços de interligação entre homem e mundo.

2.2. Homem e mundo – o lugar do homem diante da extensão do universo.

Estamos falando do homem e dele mesmo como sujeito do mundo, na condição de observador e de sujeito/objeto observado, isto graças aos avanços da ciência com as teorias de Galileu Galilei, acerca da rotação da terra em torno do sol; da tecnologia da navegação com a descoberta da bússola e da rota marítima para as Índias por Vasco da Gama; das transformações das artes com a perspectiva e o naturalismo anatômico de Leonardo da Vinci, e tantos outros avanços das ciências e das artes.

Um exemplo do desempenho da arte nessa situação não poderia ser mais bem configurado do que o monumento equestre (Figura 20)⁸⁰ ao imperador Marco Aurélio, (161-180) situado na *Piazza del Campidoglio de Michelangelo* (1475-1564) símbolo de poder, para a qual toda a arquitetura se volta, numa perspectiva que nos leva à figura do imperador como centro magnético da paisagem (mundo).

⁸⁰ Imagem derivada do Wikimedia Commons, repositório de arquivos livremente licenciado. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Piazza_del_Campidoglio.jpg>. Acesso em jul. de 2012.



Figura 20. Piazza del Campidoglio de Michelangelo com monumento equestre (cópia) ao imperador Marco Aurélio. 161-180 d.C . Bronze. 5,08 m de altura. Roma.

Não que a presença do divino se tivesse esvaziado, no entanto sua representação havia se humanizado pelo que se podia ver, por exemplo, na passagem das imagens rígidas e imparciais dos santos medievais - que lhes davam um ar sobrenatural, diferenciando-os dos seres mortais - para as representações naturalistas do Renascimento, mais próximas do homem terreno.

A ideia de que a terra não era o centro do universo e se movia num espaço contínuo, defendida por Galileu, foi fundamental para que as concepções de espaço avançassem em direção ao século XVIII e alcançassem depois seu sentido moderno, notadamente no que diz respeito aos aspectos naturais e organizacionais da vida em sua abrangência. Para Michel Foucault (1998)⁸¹ o grande valor desta descoberta está na passagem da noção de espaço como “localização”, em forma de fixação e hierarquização quanto às especificidades de natureza moral dos lugares (sagrado/profano, divino/humano, permitido/proibido etc.) assim pensada na Idade Média (séculos V-XV) para o sentido de “extensão” face a amplitude e abertura do espaço descoberto pelo homem, até chegar à compreensão de espaço hoje e aí não mais como extensão, mas como um conjunto de pontos ou elementos especializados e individualizados que se conectam em rede, *site*, conforme sua ativação

⁸¹ Michel Foucault (1926-1984) é um filósofo francês, autor do ensaio *Des espaces autres* (*Espaços outros*) datado de 1967, citado pela tese de doutoramento em poéticas visuais de Ana Maria Tavares (2000, p. 48-53) *Armadilhas para os sentidos: uma experiência no espaço-tempo da arte*, e pela publicação investigativa de Marta Traquino (2010, p. 35-37) *A construção do lugar pela arte contemporânea*.

(privado/público, doméstico/social, lazer/trabalho, local/universal, etc.), pela qual a organização da vida se realimenta.

Neste quadro, com a superação (melhor seria dizer desdobramento) do Renascimento, alterado pelo Barroco (final do século XVI - meados do século XVIII) o sentido de “extensão” também se modifica, dando início a uma rede que não mais se estende, em vez disto, interliga o “ponto” divino/teocêntrico, medieval, ao “ponto” terreno/antropocêntrico, renascentista, transformando-os em correntes paradoxais (sagrado e profano, espírito e matéria, luz e sombra, razão e emoção) que se fundem no estilo barroco.

Numa aproximação com a teoria literária talvez pudéssemos dizer que se trata de dois polos de conhecimento, a que se refere Massaud Moisés⁸² (1981, pp. 91-92): de um lado “o conhecimento se faria pela descrição dos objetos, num estado de verdadeiro delírio cromático, em que se procurava saber o *como* das coisas”; em outro extremo “a análise dos objetos no encalço de lhes conhecer a essência, ou melhor, saber o que são as coisas, conceituá-las”; juntos corresponderiam ao esforço de conciliar os sentidos e a inteligência.

O poeta e filósofo clássico, Horácio (65 a.C – 8 a.C) já na antiguidade, apontava para as implicações da visualidade na representação cênica e sua importância na estética da recepção: “Um episódio pode ser representado no palco, ou indicado como tendo ocorrido; no entanto a mente é menos ativamente estimulada pelo que sabe por meio dos ouvidos do que por aquilo que vê com os próprios olhos, uma coisa que o espectador pode sentir por si mesmo”, presente na publicação *Crítica Literária na Antiguidade* (BRASIL, 1989, p. 67).

Este recurso da teatralidade mais plasticidade, a título de interinfluência entre estética e catequese, em que se incutiam aos santos as expressões humanas - como se fossem atores e estivessem representando em cena, acabou sendo aplicada à estatuária da Europa central do período barroco. Citemos o caso da via-sacra do Bom

⁸² Massaud Moisés foi professor titular da Universidade de São Paulo (USP), Brasil, de 1973 a 1995, professor visitante, em diversas universidades dos EUA, e influente pesquisador sobre Literatura, desde a década de 1950, com diversas obras publicadas.

Jesus de Braga (1723) O Santuário do Bom Jesus do Monte (Figura 21)⁸³ situado na freguesia de Tenões, na cidade, concelho e distrito de Braga, em Portugal.



Figura 21. Capela do Pretório. Estátuas de Evangelista Vieira, em tamanho natural, representando o pretório de Pilatos. Santuário Bom Jesus de Braga. 1723. Portugal.

Concorre para o aspecto dramático/cênico do santuário a relação da estatuária⁸⁴ com a topografia do lugar, para além da fisicalidade do objeto artístico em si, pela qual lhe acrescentava um sentido simbólico de ligação entre o mundo terreno e o espaço celestial, representado na significação mística da escada, onde se davam os ritos da Quaresma em forma de cortejo encenado, quase a dar vida àquelas figuras de pedra,

⁸³ Imagem derivada do Wikimedia Commons, repositório de arquivos livremente licenciado. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Pretorio-Bom_Jesus-Braga.jpg>. Acesso em out. de 2012.

⁸⁴ Em Grego Clássico *Statós* era “aquele que fica em pé, que fica ereto”, de onde originou, em Latim, o verbo *stare* no sentido de “estar”, *statuere* como “instalar, colocar de pé” e *statua* significando “imagem, figura em relevo”. Por sua vez escultura tem sua origem no Latim *sculptura*, de *sculpere*, “gravar, cinzelar, esculpir”, de *scalpere*, “cortar, escavar” (Disponível em: <<http://origemdapalavra.com.br/>>. Acesso em jun. de 2012). Embora a etimologia das palavras nos leve a suas raízes, seu significado acaba sofrendo alterações, conforme o uso corrente, ao longo dos tempos. Ao discorrer sobre “A escultura como monumento”, o historiador e crítico Agnaldo Farias (1997, p 48) cita as palavras de Margit Rowell (1986) para o texto de abertura da exposição *Qu'est-ce que la sculpture moderne?*, em que, como curadora, chama atenção para a diferença entre “estátua” e seu correspondente moderno “escultura”. Em sua apresentação ela caracteriza estátua pela forma artística em três dimensões, obedecendo a um sistema iconográfico pré-estabelecido: “Tratava-se sempre de uma imagem destinada a cumprir uma função decorativa, religiosa, política ou comemorativa...”. Já escultura “não cumpre uma função determinada. Trata-se de uma criação autônoma, cujas iconografias, técnicas, materiais e dimensões podem variar ao infinito”, liberdade esta facultada pelo modernismo, o que a leva dizer que a expressão “escultura moderna é um pleonismo”, por ser ela própria desse período. As definições, em geral, fazem crer que o uso de materiais empregados (nobres ou diversos), os motivos que lhe dão origem (celebrativos ou independentes) e os estados em que se manifestam (figurativo ou abstrato) ajudam a situar, para mais ou para menos, as obras tridimensionais em estátua ou escultura respectivamente.

culminando em celebrações festivas, segundo nos relata o historiador Carlos Alberto Ferreira de Almeida⁸⁵ (1934-1996):

Impunha-se pelo seu simbolismo e pela topografia do monte um escadório de capelas com estatuária cênica e fontes, estas com temas pagãos <<submetidos>> e sublimados. Uma longa série de esculturas de personagens bíblicos num desfile de história sagrada, barroca, e uma rica glosa de símbolos com os seus enquadramentos tornam o Bom Jesus de Braga num excelente cortejo granítico de figuras, de modelos, de gostos e de cultura da sua época e numa versão enriquecida e esculturada das grandes procissões da Quaresma com uma encenação religiosa à moda das grandes festas do tempo. (ALMEIDA, 1991, p. 76)

O uso de escadório e capelas na prática da encenação dos passos da paixão de Cristo é algo que remonta ao século XV e tinha a finalidade de reconstituir o ambiente de Jerusalém, no sentido de emprestar mais veracidade às ações representacionais da via-crúcis. Sabemos que antes do Santuário Bom Jesus de Braga já existiam em Portugal outros exemplos de via-sacra com estas características, no entanto seu reconhecimento foi tanto que influenciou outras construções do gênero, inclusive a do Santuário do Bom Jesus de Matosinhos, Minas Gerais, Brasil, com doze estátuas de pedra sabão de Antônio Francisco Lisboa (Aleijadinho, 1730-38? – 1814) inseridas no projeto arquitetônico e paisagístico do lugar.

Encontramos, na estatuária do Aleijadinho, esta mesma busca pela fusão das propensões antagônicas nas relações entre homem e mundo, representada nos efeitos plásticos/dramáticos. O conjunto *A última ceia* (Figura 22)⁸⁶ de 1795-96, por exemplo, realça este caráter cênico com que o artista articulou as peças em grupo e criou uma situação cenográfica no sentido de aumentar a carga dramática dos personagens e de trazer o observador para dentro da cena representada.

⁸⁵ Carlos Alberto Ferreira de Almeida (1934-1996) foi um ilustre professor, historiador de arte, etnógrafo, arqueólogo e antropólogo português; professor catedrático da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

⁸⁶ Disponível em: <<http://www.flickr.com/photos/clebermachado/7626319032/>>. Acesso em jul. de 2012.



Figura 22. Aleijadinho. *A última ceia*. 1795-96. Santuário do Bom Jesus de Matosinhos, Congonhas do Campo, MG. (Foto: Cleber Machado)

A composição arquitetônica, a escala real das figuras em agrupamento (o que era mais comum na pintura) a construção do mobiliário, a presença de objetos do cotidiano, tudo isto amplia o campo dos “sentidos” com que o espectador “reflete” seu lugar no mundo – a síntese barroca de que falamos há pouco.

No panorama da arte em que a mediação se deu no campo das relações entre Homem e mundo, este exemplo de Aleijadinho destaca-se por trazer para o plano terreno as imagens sacras, assentando-as à altura dos olhos do espectador, assim como, em sentido inverso, na maioria das vezes, a arte se utilizou do pedestal para elevar o homem. Fosse qual fosse a finalidade a que se prestasse (religiosa, celebrativa, histórica, decorativa ou política), o certo é que muitas das estátuas se utilizavam do pedestal como recurso de imponência e sacralidade, com que passavam a ser reconhecidas e reverenciadas simbolicamente.

Esta prédica de divinização humana estendeu-se pelo século XIX. Nos estudos empreendidos sobre “A estatuária pública em Portugal”, Pedro Regatão⁸⁷ (2007, p. 40) verificou que “Portugal não teve uma grande tradição na construção de monumentos, se o compararmos com outros países da Europa, como a França e a Itália, situação que se prende principalmente com uma estratégia cultural dirigida a outros sectores”. Apesar disto, o *Monumento a Camões* (Figura 23)⁸⁸ com data de 1867, do

⁸⁷ Pedro Regatão é doutor pela FBAUL com tese sobre arte pública, que originou o livro *Arte pública e os novos desafios das intervenções no espaço urbano*, (2007).

⁸⁸ Imagem derivada do original de Osvaldo Gago a partir do Wikimedia Commons, repositório de arquivos livremente licenciado. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Monumento_a_Cam%C3%B5es>. Acesso em jul. de 2012.

artista português António Vítor de Figueiredo Bastos (1830 – 1894) um dos poucos exemplares da estatuária romântica, portuguesa, do século XIX, sobressai-se como modelo significativo de pedestal no cumprimento de suas funções de enaltecimento e consagração, neste caso, do ilustre poeta Luís Vaz de Camões (1524 - 1580) autor da epopeia *Os Lusíadas* (1556), em que o povo português é glorificado pela descoberta do caminho marítimo para a Índia por Vasco da Gama (1460-69? – 1524). Eis um exemplo de centralização da figura humana, alçada ao alto por uma superposição de camadas de pedestais, que a divinizam, erguendo-a acima de oito estátuas de pedra lioz, representativas de vultos literários e históricos, que, por sua vez, se firmam sobre pedestais menores, abaixo dos quais somos levados a contemplá-los.



Figura 23. Victor Bastos. *Monumento a Camões*. 1867. Lisboa.

Numa escala condizente com o tamanho do sítio, a figura de Camões emerge de um pedestal de sete metros e meio de altura, cuja posição em pé, de acordo com Pedro Regatão (2007, p. 42) enquadra-se como “(...) uma das tipologias escultóricas mais utilizadas na escultura monumental, é proveniente das concepções clássicas e também das ‘imagens religiosas’, que exerceram uma grande influência durante vários séculos”, o que reafirma a mudança de foco, mediada pela arte, do divino para o homem.

No plano da arte pública monumental, no Brasil, por seu turno, nos deparamos com um exemplo de pedestal/estátua que antecede o *Monumento de Camões*,

mas que ficou apenas no papel. Este que deveria constar como primeiro monumento brasileiro - planejado para a cidade do Rio de Janeiro, em consagração à chegada da família real ao Brasil (1808) - está “inventado, desenhado e explicado”, como mesmo o diz o autor, Joaquim Machado de Castro (1731-1822) nas onze folhas manuscritas e nos quatro desenhos aquarelados (Figura 24)⁸⁹ que compõem o projeto datado de 1811 e preservado na Academia Nacional de Belas Artes, Lisboa, com os números de inventário 1540 a 1545.



Figura 24. . Joaquim Machado de Castro. Projeto de monumento ao Príncipe Regente D. João. Desenho aquarelado. 1811. Academia Nacional de Belas Artes. N^o de Inventário 1542. Lisboa.

O projeto de monumento ao Príncipe Regente D. João (1767-1826) mereceu de Miguel Figueira de Faria⁹⁰ um laborioso estudo, do qual destacamos esta descrição:

O monumento gira em torno do habitual programa adoptado na linguagem internacional da época, articulando a estátua principal dedicada ao Príncipe, elevada em pedestal e pelinto sobrepostos, com as esculturas subalternas de teor alegórico dispostas na base.

A principal originalidade iconográfica do projecto situa-se nas referências brásílicas que o conjunto apresenta, adaptação da simbólica do modelo à situação específica a que se destinava. A base de pedestal ficava oculta, segundo o autor, num “terreno montuoso”, que representava “a grande porção de terreno inculto e sem civilização” ainda existente no Brasil “a cuja falta o Heroe se acha ocorrendo”⁹¹.

Fato curioso, que deve ser ressaltado, foi a exigência de Machado de Castro quanto às vestes do Príncipe Regente, expresso no projeto, para que seus trajes seguissem o modelo antigo romano, e não o de armadura de ferro, uma vez que este

⁸⁹ Imagem derivada da comunicação *Joaquim Machado de Castro e os monumentos reais para o Rio de Janeiro* de autoria de Miguel Figueira de Faria. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6165.pdf>> . Acesso em out. de 2012.

⁹⁰ Miguel Figueira de Faria é professor associado e investigador do Departamento de História, Artes e Humanidades da Universidade Autónoma de Lisboa.

⁹¹ FARIA, *Joaquim Machado de Castro e os monumentos reais para o Rio de Janeiro*, p. 416. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6165.pdf>> . Acesso em jul. de 2012.

último esconderia as propriedades interiores do corpo escultórico, cuja forma anatômica bem definida valoriza a genialidade técnica do artista, além disto, nos moldes da orientação clássica, era o mais “Augusto” e o mais “Magnífico” dos vestuários que se poderia atribuir à imagem de um “Amavel Regio Heroe”. Este ponto nos remete, por oposição, à obra de Auguste Rodin (1840-1917) justamente no que se refere à ruptura desses valores, como veremos logo adiante, com que se dá a passagem para a escultura moderna.

Antes disto, vejamos o primeiro monumento cívico que foi de fato erguido no Rio de Janeiro (Figura 25)⁹² a estátua equestre que homenageia o imperador D. Pedro I (1798 - 1834) inaugurada em 1862. Projetada pelo brasileiro João Maximiano Mafra (1823 - 1908) executada em Paris pelo artista francês Louis Rochet (1813 - 1878) e concebida no geral, segundo o historiador da arte Luciano Migliaccio, por Manuel de Araújo Porto-Alegre (1806 - 1879)⁹³ esta estátua tem seu pedestal ricamente trabalhado com figuras de índios, animais (antas, tatus, tamanduás, jacarés), com representações alegóricas, de bronze, das províncias brasileiras de então e dos mais importantes rios do país: Amazonas, Madeira, São Francisco e Paraná, tudo isto sob a égide do imperador brasileiro que, em trajes de general, ergue ao céu o Auto da Independência do Brasil.



Figura 25. Louis Rochet. *Monumento D. Pedro I*. 1862. Praça Tiradentes. Rio de Janeiro.

⁹² Imagem derivada do Wikimedia Commons, repositório de arquivos livremente licenciado. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Monumento_%C3%A0_D._Pedro_I.jpg> . Acesso em jul. de 2012.

⁹³ Informação retirada do banco de dados da Enciclopédia Itaú Cultural de Artes Visuais. Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/Enc_Artistas/artistas_imp.cfm?cd_verbete=2783&imp=N&cd_idioma=28555>. Acesso em jul. de 2012.

O curioso desse monumento é que, contraditoriamente, apesar de homenagear D. Pedro I, ele está localizado na praça que recebe o nome de Tiradentes, como ficou conhecido o alferes Joaquim José da Silva Xavier (1746?-1792) justamente o mártir da Inconfidência Mineira (1808-1822) oponente da coroa portuguesa. Isto se deve às mudanças de nomes que o antigo Largo do Rossio sofreu, primeiramente em 1822, quando passou a se chamar Praça da Constituição e, em 1890, por ocasião do centenário de morte do inconfidente mineiro. Assim o lugar ficou conhecido e marcado pela história de heróis que se antagonizam.

Tanto Nelson Brissac⁹⁴ (2003, p. 153;154) em *Paisagens urbanas*, como Agnaldo Farias (1997, p. 50) em *Esculpindo o espaço: a escultura contemporânea e a busca de novos modos de relação com o espaço*, reafirmam esta relação de monumentalidade entre escultura e pedestal com o lugar, ambos baseados nas considerações de Charles Baudelaire⁹⁵ (COELHO, 1988, p. 140) no seu famoso texto “Salão de 1859”, que transcrevemos a seguir:

Ao atravessarmos uma grande cidade, com muitos séculos de civilização, nossos olhos são levados para o alto, pois nas praças, nos ângulos dos caminhos, personagens imóveis, maiores do que aqueles que passam a seus pés, contam-nos numa linguagem muda as faustosas lendas de glória, da guerra, da ciência e do martírio. Algumas mostram o céu a que sempre aspiraram, outras designam a terra de onde se alçaram. Agitam ou contemplam o que foi a paixão de suas vidas e que resultou no seu emblema: um instrumento, uma espada, um livro, uma tocha... O fantasma de pedras apodera-se de nós por alguns minutos, e nos obriga, em nome do passado, a pensar nas coisas que não desta terra.

O curioso é que a crise das relações estabelecidas entre arte e divino, iniciada desde o Renascimento, chega a seu ponto crítico justamente por ocasião desse pronunciamento de Baudelaire. Se antes os modos de comunicação com a divindade eram cultivados em concomitância com as práticas das relações mantidas entre o Homem e as coisas do mundo, agora essa conveniência relacional passaria por novas alterações.

Nesse contexto, a participação de Auguste Rodin foi fundamental para reverter as relações de espaço-tempo na arte, trazendo questões que abririam as portas para o modernismo. Sua trajetória foi marcada por uma série de escândalos junto ao meio acadêmico e artístico. Se, em 1864, o Salão de Paris recusou sua obra *O homem de*

⁹⁴ Nelson Brissac é professor doutor, assistente, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

⁹⁵ Charles-Pierre Baudelaire (1821-1867) foi um poeta e teórico da arte francesa.

nariz quebrado, sob o pretexto de se tratar de um trabalho inacabado, em 1877, a polémica seria de outra ordem, desta vez o que chamou atenção do júri foi a perfeição da representação da figura humana na obra *A Idade do Bronze* (1876) tanto que foi acusado de ter moldado diretamente sobre o modelo vivo, ao invés de um modelo de barro. Para escapar das denúncias, o artista enviou à comissão julgadora fotografias do modelo Auguste Neyt, do molde e de todo processo, mesmo assim este acontecimento marcaria sua imagem e trajetória. Tanto em um caso como no outro, é marcante a influência de Michelangelo. Sabemos que a série de obras inacabada, *Os Prisioneiros*, (1505-36) a que tivera acesso em 1875, numa viagem à Itália, impressionou fortemente Rodin, com significativas implicações no modo como ele passou a não priorizar o acabamento da superfície, transferindo a associação formal da representação para a energia formal da expressão.

No entanto, o marco físico e simbólico do posicionamento iconoclasta de Rodin toma contornos críticos com sua obra, *A porta do Inferno*, (Figura 26)⁹⁶ de 1880-1917, sobre a qual incidem contravenções às prescrições normativas, clássicas, sobretudo no que se refere ao modo como os relevos tradicionais eram tratados nos monumentos históricos de caráter narrativo: “envolvendo a progressão de um conjunto de significados que se reforçam e se explicam mutuamente, e que parecem movidos por um mecanismo divino, rumo a uma conclusão, rumo ao significado de um acontecimento” (KRAUSS⁹⁷, 1998, p. 12). No relevo neoclássico, quanto mais clareza houvesse da figura em relação ao fundo e mais visível a unidade panorâmica, formulada a partir das divisões dos planos sequenciais, melhor efeito de espaço-tempo narrativo teria toda esta conjunção sobre o observador, que, obrigatoriamente, deveria posicionar-se de frente, a fim de obter melhor “visibilidade da escultura” e “compreensão de seu significado, pois, do ponto de observação único, à frente da obra, todas as implicações gestuais, todo o significado da forma serão necessariamente transmitidos” (KRAUSS, 1998, p 15). É justamente com esta obra, que tem como tema a *Divina comédia* de Dante Alighiere (1265-1321) feita por encomenda, a título de ornar a entrada de um

⁹⁶ Imagem derivada da foto de Roland zh a partir do Wikimedia Commons, repositório de arquivos livremente licenciado. Disponível em: <http://commons.wikimedia.org/wiki/File:La_Porte_de_l%27enfer_-_Kunsthau_2010-08-17_19-25-54_ShiftN.jpg>. Acesso em jun. de 2012.

⁹⁷ Epstein Rosalind Krauss (1941) é uma crítica de arte e teórica americana; professora da Universidade de Columbia, em Nova York .

museu decorativo de Paris, que Rodin contradiz tais esquemas de representação narrativa.

Uma série de elementos comprometeu *A porta do inferno* quanto à orientação oitocentista dirigida ao monumento público de feição narrativa. A incoerência ilustrativa da narração é um destes fatores, considerando que dos conjuntos de figuras expostos, apenas dois estão literalmente ligados ao poema épico de Dante, quais sejam *Ugolino e seus filhos* e *Paolo e Francesca*. A liberdade do artista de não se deixar levar pela representação narrativa, direta, e optar por imagens ou conjunto de figuras autônomas, confere à escultura um caráter mais complementar do que de simples ilustração do poema.

A repetição de figuras é outro fator que chama atenção como elemento transgressor do padrão vigente, ainda preso aos cânones de unidade (espaço) e movimento (tempo) com os quais se incutia às cenas narrativas um caráter “convvincente”. Um destes recursos era a exposição frontal do conjunto de figuras, onde cada corpo exposto era representado singularmente em sentido contrário ao seu justaposto, numa rotação sequenciada e harmoniosa. Em *As três sombras* (presente na figura 26) que encima a *Porta*, por exemplo, ele perverte este recurso e triplica a mesma imagem, dispondo-a da forma mais simples, separadamente, num jogo de cena, sem se preocupar em ser convincente e muito menos em querer compor uma narrativa laboriosa.



Figura 26. Rodin. *A porta do inferno*. 1880-1917. Bronze. 5,48 m x 3,65 m x 0,83 m. Musée Rodin, Paris.

Para Rosalind Krauss (1998, p. 21) o gosto de Rodin pela seriação das imagens tratava da vontade do artista de romper com o “princípio da singularidade espaço-temporal que é um pré-requisito da narrativa lógica, uma vez que a duplicação tende a destruir a possibilidade mesma de uma sequência lógica”, com isto ele estabelecia uma lógica própria e independente para cada figura.

Soma-se à duplicação das imagens a ausência de divisões de planos sequenciais em seu conjunto, por agrupamentos bem demarcados, o que dificulta mais ainda uma compreensão narrativa nos moldes sequazes do classicismo. Em *As três sombras* (Figura 26) a dissociação destas figuras com o direcionamento das cenas, tradicionalmente ordenado em seguimentos sobre o plano de fundo, chega a um termo até então não explorado pela escultura:

Rodin substitui o conjunto narrativo por um conjunto que não conta coisa alguma, além do repetitivo processo de sua criação. *As Sombras*, que figuram como uma introdução ao espaço do portal e, ao mesmo tempo, como um clímax deste espaço, são tão hostis a um impulso narrativo quanto as “cenas” que transcorrem na superfície do portal propriamente dito (Ibid. p. 25).

De trato mais enfático, este fenômeno se repete com *O Pensador*, que ocupa a parte central do conjunto superior da *Porta* (Figura 26) e a prova disto está no modo como Rodin, mais tarde, transfere o discurso original desta imagem para o contexto do início do século XX, marcado por lutas sociais, ao nomeá-la como representação da classe operária em geral. A independência desta figura em relação ao conjunto é tanta

que, em 1901, o artista resolveu replicá-la em escala maior, levando em conta métodos inovadores que permitiam observar a obra por todos os ângulos. No livro *Arte pública e os novos desafios das intervenções no espaço urbano*, José P. Regatão (2007, p. 57) comenta que “Dessa forma, Rodin desvaloriza o tratamento da superfície e ultrapassa a técnica de modelação que privilegiava uma única perspectiva, contrariando assim as concepções clássicas”.

Em razão disto, reduz a escala do pedestal e dispensa os elementos decorativos que lhe distinguiam o campo escultórico do espaço externo como recurso de abrandamento perceptual que separa escultura de pedestal e, naturalmente, de sua crescente autonomia como obra de arte. Um exemplo deste fenômeno, o *Monumento a Balzac* (Figura 27)⁹⁸ de 1897, em que o artista privilegiou o caráter psicológico do seu personagem em relação ao artifício de lapidação das formas externas, concentrando sua força expressiva nas feições do escritor em vantagem ao tratamento formal, dispensado ao corpo da figura, coberto por um roupão sem qualquer convencimento de um panejamento que se amoldasse a um corpo esculpido nos termos tradicionais. Tanto que a Sociedade dos Escritores, que o havia encomendado, em 1883, recusou o monumento por não considerá-lo à altura do homenageado, uma vez que não cabia na tradição escultórica e do retrato.



Figura 27. Rodin. *Monumento a Balzac*. 1897. Musée Rodin. Boulevard du Montparnasse. Paris.

⁹⁸ Imagem derivada da foto de Jeff Kubina a partir do Wikimedia Commons, repositório de arquivos livremente licenciado. Disponível em: <http://en.wikipedia.org/wiki/Monument_to_Balzac>. Acesso em jun. de 2012.

É exatamente neste campo de tensão entre o que Rosalind Krauss (1998, p. 36) chama “forças internas” (particular) e “forças externas” (pública) que, segundo seu ponto de vista, gravita a potência de significado na escultura de Rodin. Quer-se dizer com isto que a energia interna, advinda da estrutura física da massa corporal, acondicionada à energia externa, expressa pelo artista em sua poética da forma, traz para a superfície toda a carga de significado, pela qual o público pode pressentir o processo que deu origem à figura, e de que o monumento a *Balzac* é um exemplo singular.

A razão de nos determos um pouco mais nestas obras, *As portas do inferno* e *Monumento a Balzac*, se deve ao fato de que elas representam mudanças referenciais no campo físico e simbólico da, até então, estatuária monumental, ante o ambiente conflituoso da modernidade do século XX, de que são paradigmáticas:

Esta atmosfera – de agitação e turbulência, aturdimento psíquico e embriaguez, expansão das possibilidades de experiência e destruição das barreiras morais e dos compromissos pessoais, autoexpansão e autodesordem, fantasmas na rua e na alma – é a atmosfera que dá origem à sensibilidade moderna. (BERMAN, 1986, 12)

O reflexo desta paisagem moderna parece ter incidido nestas duas obras, tanto pelos escândalos de que foram alvo quanto pela mudança de seus lugares de origem, para os quais haviam sido, a princípio, planejadas. Mais do que isto, acabaram se espalhando pelo mundo por um processo de tiragem jamais experimentado pela estatuária, agora escultura, isenta de qualquer referência de significado exterior que lhe pudesse assentar o sentido de lugar, a não ser pelos méritos autorreferenciais.

Esta passagem do sistema de representação clássica para o moderno não aconteceu aos saltos nem de forma globalizada. Precisamos levar em conta os países periféricos, em relação aos centros hegemônicos da Europa, à margem dos quais efervesciam as mudanças e atualizações da arte. Este parece ser o caso de Portugal, distante das vanguardas artísticas, europeias, do Século XX, mais preocupado em conduzir a política cultural do Estado Novo (1933 – 1974) conhecida como Política do Espírito⁹⁹, do que com as demandas do pensamento moderno, atento às transformações da indústria e aos modos de (re)apresentação da arte:

⁹⁹ Entre 1933 e final da década de 40, o regime do Estado Novo de Portugal criou o Secretariado de Propaganda Nacional (S.P.N.), responsável por uma política cultural que ficou conhecida como "política

O prolongamento das concepções estéticas do século XIX e a forte influência do academismo não foram as únicas causas que marcaram a realização de monumentos; com o surgimento do Estado Novo, os artistas vão deparar com a propaganda de uma ideologia definida por cânones bastante rígidos (REGATÃO, 2007, p. 48).

Algo que pode ser exemplificado com o monumento *Marquês de Pombal* (Figura 28)¹⁰⁰ do escultor Francisco Santos (1878 – 1930) e os arquitetos Adães Bernudes (1864 – 1948) e Antônio do Couto (1874 – 1946) erguida em 1934, obra considerada das mais emblemáticas da estatuária portuguesa, como representação de um governante e seus feitos, pelas suas alegorias, inscrições e verticalidade. O monumento é formado por um conjunto de figuras, alusivo às conquistas no campo da agricultura, pesca e indústria, exposto no pedestal. Há as inscrições em pedra, circundando a coluna, com textos referentes ao homenageado e aos principais acontecimentos políticos, como a Renovação das Leis de Jurisprudência, Exaltação do Prestígio Nacional, Reorganização do Exército e da Armada etc. Em uma escala de hierarquia, temos os baixos-relevos, com representações dos principais seguidores de Pombal, esculpidos em torno do capitel. Por sequência, chegamos à imagem simbólica do leão, sinal de força e poder, para terminar na figura imponente do Marquês, encimando a verticalidade da coluna, de onde, absoluto, rege a cidade.

do espírito". Os artistas que dela participaram, como Leopoldo de Almeida e Francisco Franco, na escultura, e Almada Negreiros e Carlos Botelho, na pintura, concederam às obras modernistas valores de propaganda oficial. De resto, espalharam-se pelo país monumentos emblemáticos de sentimento nacionalista que elevavam o regime. A este respeito o professor Sérgio Lira, da Universidade Fernando Pessoa, Porto, faz o seguinte comentário: "De facto, o Estado Novo, ao menos desde os meados da década de 30, havia compreendido o poder potencial das exposições temporárias, em termos de propaganda ideológica e política. Até ao final do regime, estes eventos marcaram sempre o calendário político e cultural do país, sendo emergentes três temáticas fundamentais: Império Colonial e Descobrimientos Marítimos, Obra do Estado Novo e Cultura e Arte." (LIRA, *Arte Portuguesa do século XX*, p. 11. Disponível em: <http://www2.ufp.pt/~slira/artigos/arte_port_xx.pdf>. Acesso em jul. 2012>. Acesso em jul. de 2013). Sérgio Lira é professor auxiliar da Universidade Fernando Pessoa – Porto – Portugal; PhD *University of Leicester* (U.K.).

¹⁰⁰Imagem derivada do blog Luminescências. Disponível em: <http://luminescencias.blogspot.com.br/uploaded_images/19340513_Inauguracao-do-monumento-ao-Marques-de-Pombal-719888.jpg>. Acesso em jul. de 2013.



Figura 28. Francisco Santos, Adães Bernudes, Antônio do Couto. *Marquês de Pombal*. Inauguração do monumento. 1934. Lisboa.

Este espírito nacionalista, representado na figura do herói, ganha força com a *Exposição do Mundo Português*, acontecida em 1940, em que o Estado Novo fazia prevalecer sua estética oficial. Com a participação de 24 escultores, tornou-se um evento cultural de caráter político, marcado pela celebração das datas da Fundação do Estado Português (1140) e da Restauração da Independência (1640). Origina-se, desta exposição, o monumento, *Padrão dos Descobrimentos*, (Figura 29)¹⁰¹ de autoria de Leopoldo de Almeida (1898-1975) e Cottinelli Telmo (1897-1948) apresentado em material efêmero (staff) e só depois, no ano de 1960, por vontade de Salazar, relaizado em cimento e pedra,. Este fato diz bem do contexto relutante à entrada do moderno no cenário da arte pública portuguesa.

¹⁰¹ Imagem derivada do Wikimedia Commons, repositório de arquivos livremente licenciado. Disponível em: <https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Padr%C3%A3o_Descobrimentos_April_2009-3c.jpg>. Acesso em jul. 2013.



Figura 29. Leopoldo de Almeida e Cottinelli Telmo. *Padrão dos Descobrimentos*. 1960, Lisboa.

Neste monumento de traços clássicos, *Padrão dos Descobrimentos*, vemos o enaltecimento da figura do Infante D. Henrique (1394 – 1460) acentuado pelo caráter cenográfico de sua composição como um todo, estrategicamente localizado à margem direita do Tejo. Note-se que a figura do Infante desponta majestosa à frente da proa de uma caravela, como Navegador, acompanhado por um séquito de personagens da cartografia, das artes, das ciências, da igreja..., prontos a acompanhá-lo, rumo à Costa Ocidental de África, pelas águas do Atlântico.

Amado por uns e vilipendiado por outros, o Padrão de Belém emana uma inequívoca aura do poder que marca, indelevelmente, o *genius loci* daquele lugar.

O monumento fecha o ciclo do império, erguendo-se como o sinal vigilante da memória da expansão marítima portuguesa, reactualizando-se, hoje, como signo da diáspora de Portugal pelo mundo; um cíclico êxodo que, ao longo do século vinte, continuou a assegurar a sua continuidade nas sucessivas vagas de emigração portuguesa pelos cinco continentes. (TEIXEIRA, 2009, p. 79).

Ainda que encontremos traços modernos na estilização da caravela, sua verticalidade não deixa de evocar os monumentos do megalítico e certa entonação de sacralidade às figuras. Sobre isto José Teixeira diz: “Ressalvando a importância e a complexidade da escala colossal relativamente ao hieratismo das figuras e ao traçado mais elementar do padrão que está no Porto, a geometria compositiva é precursora do Padrão de Belém” (p. 125). As figuras hieráticas, de que fala Teixeira, estereotipadas em seus gestos e de pouca expressividade, não se distanciam muito do modelo clássico, tão em voga na década de 1930.

No que diz respeito ao Brasil, a introdução do modernismo também se deu pelo fenômeno de conceder, às obras, valores de propaganda oficial. É o caso da escultura pública, inaugural deste movimento, *Monumento às bandeiras* (Figura 30)¹⁰² do escultor ítalo-brasileiro, Victor Brecheret (1894-1955) conhecido por sua trajetória marcadamente nacionalista, aliás, sentimento este que é característico da produção modernista, brasileira. Seu trabalho é mais um caso de obra projetada no primeiro quartel do século passado - a maquete data de 1920 - e que só se realizaria em 1953, depois de iniciada em 1936. Encomendada pelo governo estadual, esta obra tornou-se símbolo da cidade de São Paulo, com 50 metros de comprimento, 16 de largura e 10 de altura; distribuídos em 240 blocos de granito, cada qual em torno de 50 toneladas, o que a distingue como um dos maiores monumentos do mundo.

Localizado em frente à sede da Assembleia Legislativa, na Praça Armando Salles de Oliveira, a obra faz uma alusão aos sertanistas do Brasil Colônia, formado por portugueses representados com barbas, índios nus catequizados com cruz no pescoço, negros e mamelucos, que desbravaram o país em busca de riquezas e de escravizar os índios. As primeiras expedições bandeirantes para o sertão datam do século XVI, atingindo seu ápice nas décadas de 1620 e 1630, com o período das grandes expedições (Manuel Preto, Antônio Raposo Tavares, André Fernandes e Fernão Dias Paes, etc.), até perderem força na segunda metade do século XVIII.

A importância de Victor Brecheret para a escultura brasileira deve-se ao fato de serem representativas da passagem da imitação de um modelo naturalista, neoclássico, para um modelo de volumes geometrizados, modernista, com contenção de linhas e economia de detalhes, agradando tradicionalistas e progressistas.

¹⁰² Imagem derivada da foto de Dornicke (Lucas B. Salles), em Wikimedia Commons, repositório de arquivos livremente licenciado. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Monumento_%C3%A0s_Bandeiras_01.jpg>. Acesso em jul. de 2012



Figura 30. Victor Brecheret. *Monumento às Bandeiras*. 1920/1953. 50 x 16 x 10 m. Praça Armando Salles de Oliveira. São Paulo.

Um aspecto inusitado desta obra é sua horizontalidade, o que ameniza a presença do pedestal, concentrando sua grandiosidade na escala dos personagens e no alongamento da canoa, interrompida apenas pelas figuras do chefe português e do guia índio, montados a cavalo à frente da tropa. Como se vê, a figura do colonizador e do colonizado estão lado a lado, longe da imagem tradicional do soberano posto no alto do pedestal em vertical.

Não obstante sua ligação com o Brasil, sabemos que a formação de Brecheret se deve ao aprendizado que teve na Europa, onde participou de várias exposições e manteve contatos com artistas que o influenciaram, notadamente Constantin Brancusi (1876-1957) de quem herdou o interesse pela uniformidade da superfície e geometrização dos volumes.

No plano geral das transformações históricas da arte pública, passada a transição do monumento clássico para a escultura moderna, chegamos ao ponto máximo de aproveitamento, pela arte, das relações entre homem e mundo, indivíduo e objeto. Neste sentido, “a arte não é mais representação do mundo e sim uma ação que se realiza; possui uma função que, evidentemente, depende do funcionamento do mecanismo interno” (ARGAN, 1992, p. 301). Não se deve, nestes termos, entender o campo autônomo da arte como alienação, visto que se trata de um mecanismo de funcionalidade à luz da contextualização produtiva e consumista da sociedade industrial, com que o artista experimenta a realidade e a transforma.

Ao dizer “A arte de Picasso se interessa exclusivamente pelo homem e por sua condição no mundo”, no livro *A arte moderna na Europa: de Hogarth a Picasso*, Giulio C. Argan (2010, p. 548) ressalta o papel do espanhol Pablo Picasso (1881-1973) na apreensão desta relação entre humanidade e objeto a qual, na condição de interstício social, desde o Renascimento, vinha afastando-se das mediações entre Humanidade e divindade. Como um dos mentores do movimento cubista, ao lado de Braque (1882-1963) deliberadamente, ele alforriou a arte do estatuto naturalista de representação do mundo.

Com o Cubismo (1907) a lógica ideacional, com que a aparência das coisas reais era antes tratada na pintura, agora se desconstrói na captura de todos os ângulos geometrizarantes de um objeto, expostos num plano frontal, como se o espectador pudesse relanceá-lo visualmente de uma só vez, isto é, trazer para o plano bidimensional da tela a impressão de percorrer todos os ângulos do objeto e de apreendê-lo em sua totalidade a partir de um ponto fixo. Esta sensação ilusória aos poucos foi se desvanecendo e passou com o tempo a se concretizar fisicamente na medida em que o cubismo avançou para os relevos, onde pintura e escultura iniciariam um processo de entrecruzamento, cuja lição nos faz lembrar, como observa Rosalind Krauss (1998, p. 65) o “ensinamento da *Porta do Inferno*: que a experiência parcial do objeto externo já é plenamente cognitiva e que o próprio significado desponta no mundo simultaneamente com o objeto”.

A cultura industrial da Belle Époque (1871-1914) com suas inovações tecnológicas (telefone, telégrafo sem fio, veículos metropolitanos, avião, cinema, etc.) aproximou mais ainda a arte destas relações entre homem e objeto (coisas do mundo) acentuando a presença de objetos banais, exteriores ao espírito, presentes no dia a dia (mobiliário, instrumentos musicais, garrafas, máquinas etc.) em seu repertório temático. Assim como se deu com o Cubismo, também aconteceu com o Futurismo, movimento sucedido na Itália, em 1909, encabeçado por Filippo Tommaso Marinetti (1886-1944) de cujo manifesto dos pintores futuristas, lançado em 11 de Fevereiro de 1910, o poeta e teórico Ferreira Gullar¹⁰³ (1999, p. 98) transcreveu:

A arte só é vital quando integrada em seu meio. Nossos antepassados retiraram a matéria de sua arte da atmosfera religiosa que lhe pesava sobre a

¹⁰³ Ferreira Gullar (1930) é um poeta, crítico de arte, biógrafo, tradutor, memorialista e ensaísta brasileiro; é um dos fundadores do movimento do neoconcretismo.

alma, enquanto a nós cabe buscar inspiração no milagre tangível da vida contemporânea, na metálica rede de velocidade que envolve a terra, nos cabos submarinos, nas belonaves, nas esquadrilhas maravilhosas que sulcam o céu, na obscura bravura dos navegadores submarinos, na luta dura pela conquista do desconhecido.

Baseado na celebração da máquina moderna, na dinâmica da vida urbana, este estilo procurou imprimir uma nova expressão estética em represália às tradições da arte ocidental. Sem dúvida, o artista mais representativo desse movimento foi Umberto Boccioni (1882-1916), a quem devemos as alterações no estilo escultural, como podemos examinar na sua obra *Desenvolvimento de uma garrafa* (Figura 31)¹⁰⁴ de 1912, configurada por uma garrafa, um prato e um copo sobre uma mesa, em que a ideia de movimento, defendida pelos futuristas, é capturada pelo observador para quem, segundo Rosalind Krauss (1998, p. 56) “ ‘Conhecer’ a garrafa deve ser – em termos da visão idealista personificada pela escultura – a função de um tipo de visão sintética a integrar todos os ângulos de visão parciais e ininteligíveis em si”, de modo que, por uma indução de mobilidade o espectador seja capaz de absorver em uma só fração de tempo a totalidade da garrafa, em qualquer posição que se encontre, ao navegar pela obra.



Figura 31. Umberto Boccioni. *Desenvolvimento de uma garrafa no espaço*. 1912. Bronze. 39,5 x 59,5 x 32,8 cm. Doação MAMSP. São Paulo.

¹⁰⁴ Imagem derivada do *site* do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo. Disponível em: http://www.macvirtual.usp.br/mac/templates_eng/exposicoes/Ciccillo/imagem/UmbertoBoccioni2.jpg. Acesso em jul. de 2012.

De fato, foi pela influência do cubismo de Pablo Picasso e do futurismo de Boccioni que as relações da arte como medianeira entre Homem e objeto atingiram um grau maior de representatividade. A importância do primeiro se deve à ultrapassagem da reprodução virtual do objeto para sua representação real, com que objetos banais (cordas musicais, calhas, jornais, pedaços de madeira, tecidos, etc.) se tornaram motivos temáticos em forma de relevos, e, neste caso, os planos, texturas e sombras deixaram de ser simulacros para se “presentificarem” como objetos reais, transpondo os limites da superfície, contudo a ela ainda fixados, sem a ideia de mobilidade tridimensional que encontramos na escultura de Boccioni. Quanto a este, nas palavras de Ferreira Gullar (1999, p. 102) “esboçou uma teoria da escultura nova, que abolia a silhueta, dava ênfase ao movimento, à atmosfera, à extensão das formas naturais no espaço”, perceptível na *Garrafa*, na sua estrutura em espiral, como forma de incutir à natureza-morta uma ideia de movimento no espaço real, apesar de tratar-se de um objeto não genuíno e de seu efeito móvel ser ilusório, contrário, portanto, à proposta estética dos relevos de Picasso.

Avançando um pouco mais, depois de passar pela sua experiência dos relevos, em 1928, Picasso chega a sua polêmica obra *Monumento a Apollinaire* (Figura 32)¹⁰⁵ em que leva as linhas do desenho para o espaço externo, desprendendo o relevo da superfície pictórica e da massa objetal.



Figura 32. Picasso. *Monumento a Apollinaire*.1928.

¹⁰⁵Disponível em:

<http://www.kalipedia.com/kalipediamedia/artes/media/200707/18/hisarte/20070718klparthis_641.Ies.SC.O.jpg>. Acesso em jun. de 2012.

Neste caso, substituiu a concentração de massa, própria da tradição estatutária, por um conjunto de linhas delimitadoras de espaços que vazam para o entorno, com exceção da chapa que dá sustentação à escultura, e do disco que a encabeça. Nas palavras de Pedro Regatão (2007, p. 58): “O trabalho final resultou num conjunto de linhas que desenhavam no espaço uma forma abstracta, formando uma espécie de desenho a três dimensões”.

Mas o fato é que, por ter o artista reduzido a imagem do poeta Guillaume Apollinaire (1880-1918) a um conjunto de figuras geométricas, essa obra não agradou a todos e houve até quem a considerasse uma desfeita ao ilustre homenageado, desconsiderando a amizade que existia entre eles. Assim foi de tal maneira que o projeto, iniciado em 1928, em forma de desenhos e maquetes, só se concretizou em 1973 e, plenamente, depois de instalada nos jardins do MoMA e, numa outra versão, em 1985, no Musée Picasso, em Paris.

Entre o surgimento do cubismo e a criação desta obra por Picasso, outro artista iria despontar nesta primeira metade do século XX, tão importante quanto aquele no que toca às transformações da arte, operadas no âmbito do modernismo. Trata-se do francês Marcel Duchamp (1887-1968) a quem se atribui, depois de ultrapassada sua fase cubista, o papel de desestabilizador do sistema da arte, graças ao modo como divorciou o fazer artístico da laboriosidade do criador, em uma palavra, da obrigatoriedade de ele mesmo ter de transformar formalmente o objeto como prerrogativa de autenticidade.

Com Duchamp, a operação artesanal, que retém na obra os aspectos psicológicos e as motivações interiores do que sente e pensa o artista, foi posta literalmente de lado, alterando para sempre as credenciais do que até então entendíamos por “arte”. Isto aconteceu quando, movido por uma intencionalidade, sequestrou o próprio objeto industrializado de suas funções e o deslocou para o campo institucional da arte. A princípio, as experiências com estes produtos não passavam de “*distraction*”, como ele mesmo dizia, assim foi concebida a *Roda de bicicleta* (Figura 33)¹⁰⁶ em 1913, com o intuito de um simples prazer sensorial de tocar e fazer girar uma roda de bicicleta, apoiada num banco de cozinha, apreciando a projeção de sua sombra em movimento.

¹⁰⁶ Imagem derivada do site Museu Hoje. Disponível em: <<http://museuhoje.com/app/v1/images/stories/ready%20made.gif>>. Acesso em jul. de 2012.



Figura 33. Marcel Duchamp. *Roda de bicicleta*. 1913.

O que parecia apenas diversão iria gerar uma série de indagações em torno das quais questionaria o que faz uma obra de arte ser assim considerada e, por conseguinte, qual seria o lugar dos *ready-mades*, como ficaram conhecidas estas “esculturas”, neste processo de reconhecimento do objeto artístico. Questões estas que alimentaram o Dadaísmo (1916) - movimento irreverente, surgido durante a Primeira Guerra Mundial - e que ajudaram a fundar as bases do pós-modernismo.

É necessário lembrar que, concomitante aos relevos representacionais de Picasso e aos objetos propriamente ditos de Duchamp, emergia outro tipo de arte que estava mais interessada nas questões dela própria em relação à forma do que em seus aspectos simbólicos. Esta problemática vinha sendo discutida pelas Vanguardas Russas, de forma muito declarada: pelo Raionismo (1912) de Mikhail Larionov (1881-1964) pelo Suprematismo (1915) de El Lissitzky (1890-1947) e Kasimir Malevich (1878-1935) e pelo Construtivismo (1919) resultando no Manifesto Realista, em 1920, publicado pelos irmãos Antoine Pevsner (1886-1962) e Naum Gabo (1890-1977).

Entre os construtivistas, a obra do fundador do movimento, o pintor, escultor e arquiteto russo Vladimir Tatlin (1885-1953) merece ser aqui sublinhada, em

especial seu *Relevo de canto* (Figura 34)¹⁰⁷ datado de 1915, por incitar mudanças tão inquietantes quanto a dos relevos do mestre Picasso que o inspirou.

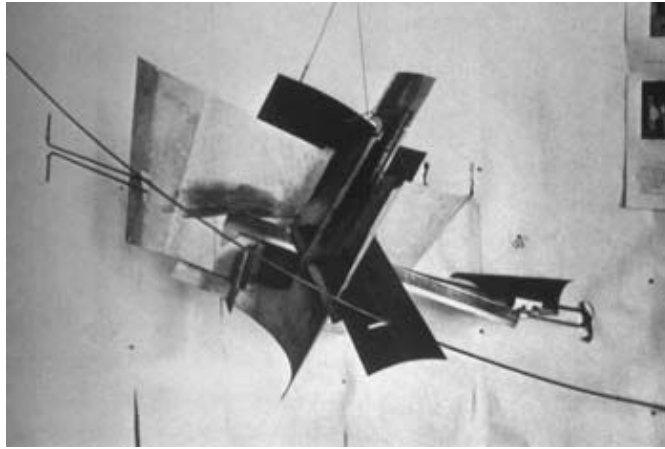


Figura 34. Vladimir Tatlin. *Relevo de canto*. 1914.

Uma das inovações, certamente, foi a de agregar a conformação plástica da obra à natureza física do espaço, isto é, à concretude do espaço arquitetônico: o que antes tinha a função apenas de abrigá-la, enquanto espaço, passa agora a ser seu elemento constituinte, com isto destitui a obra do seu lugar de destaque, quase sempre elevada por um pedestal ou, quando não, centralizada no espaço. A Tatlin interessava trazer para o espaço real as formas e tensões da matéria, como podemos observar nesta descrição do crítico Agnaldo Farias (1997, p. 75):

O que se destaca é sua construção, sua estrutura mesma. Vista em sua totalidade temos, da esquerda para a direita, um segmento de reta verticalmente fixado na parede, donde se projetam em queda diagonal, mais ou menos paralelos entre si, seis outros segmentos, que juntos chegam e atravessam um plano curvo. A partir daí prosseguem em sua descida, embora a passagem do plano lhes tenha alterado a rota. Vão então se fechando até se transformarem num feixe de retas fixado no canto inferior direito da outra parede.

Não havia ainda neste trabalho, por parte do artista, uma consciência de trazer o espectador para dentro da obra, no entanto, sua ideia de somar o espaço real com materiais reais e a eles acrescentar o tempo real o levaria, em 1919-20, a projetar sua obra mais intrigante, *Monumento à Terceira Internacional* (Figura 35) uma encomenda feita pelo departamento de Belas Artes de Moscou; embora nunca tenha sido realizada por falta de capital, pelo menos na escala real para a qual fora planejada,

¹⁰⁷ Imagem derivada do pPortal São Francisco. Disponível em: <<http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/escultura-moderna/imagens/escultura-moderna-19.jpg>>. Acesso em jul. de 2012.

ela é fundamental para se entender os passos da história da arte em seu deslocamento paulatino de mediadora entre Homem e objeto em direção às mediações entre Homem e relações, com que a arte pública relacional passaria a ser instaurada na segunda metade do século XX. A descrição que Rosalind Krauss (1998, p. 77) faz desta escultura nos dá conta disto:

(...) a torre de Tatlin está comprometida com a experiência do tempo real. Seus habitantes iriam ocupar conjuntos que girariam lentamente no espaço. Os conjuntos iriam abrigar corpos legislativos e centros de informação – redações de jornais e estúdios de rádio e cinema – cuja função seria a de dirigir e registrar o desenvolvimento de uma situação política, revolucionária.

Seu caráter funcional não renega o aspecto simbólico, diferentemente do que acontecia com as *assemblages* abstratas dos seus primeiros trabalhos, aqui sua estrutura espiralada, feita de materiais industriais, deveria colocar-se em tempo real a serviço de práticas sociais, com a singularidade de cumprir, ao mesmo tempo, a função de monumento e de ser sede da organização Terceira Internacional, também conhecida como Internacional Comunista (1919-1943) localizada em Petrogrado, onde representaria ativamente os partidos comunistas, espalhados pelo mundo, após a Revolução Russa de Outubro de 1917, caso o projeto tivesse, de fato, sido realizado.

Torna-se interessante observar o sentido simbólico desta arte pública, moderna, de Tatlin em paralelo a outra obra com temática semelhante, *Operário e Mulher Kolkosiana*, de autoria da russa Vera Mukhina (1889-1953) erguida a princípio em Paris, para enaltecer o poder soviético na Feira Mundial de 1937, e depois instalada em Moscou. Curiosamente, em 2002, foi lançado na Rússia um selo (Figura 35)¹⁰⁸ em que figuram, lado a lado, as imagens dessas duas obras de cunho estético-político em comum, mas de formas e propostas estéticas absolutamente diferentes:

A possível ativação consciente da *Torre* de Tatlin se distancia em muito do realismo soviético da “estátua” comemorativa de Mukhina. Enquanto a primeira proposta deveria dividir-se em três blocos de vidro, sustentados por vigas externas de aço, em cujo interior se daria, por assim dizer, a vida funcional desses espaços escultóricos, portanto, numa relação de tempo e espaço real; a outra obra obedece a uma lógica formal interna que se estrutura no sentido único de moldar a superfície externa para onde, de fora, dirigimos nosso olhar e contemplamos seu realismo virtual.

¹⁰⁸ Imagem derivada do Wikimedia Commons, repositório de arquivos livremente licenciado. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Monumento_%C3%A0_III_Internacional>. Acesso em jul. de 2012.



Figura 35. Selo comemorativo russo com imagens referentes às obras: Vladimir Tatlin. *Monumento à III Internacional*. 1919-20./ Vera Mukhina. *Operário e Mulher Kolkosiana*. 1937.

Mesmo que a concepção estética da *Torre* de Tatlin, de trazer o espectador para dentro do espaço e do tempo real da obra, não se tenha concretizado, ela antecipa as intersecções entre escultura e arquitetura, como ocupação espacial praticada, que só se tornaria realidade com o trabalho do artista alemão Kurt Schwitters (1887-1948) quando, em 1923, transformou seu lugar de morar em obra, localizada na cidade de Hannover, Alemanha, naquilo que chamamos hoje de “instalação”, ou seja, de uma arte caracterizada pela interação entre objetos, ambiente e sujeito, enquanto espectador ativo, envolvido neste campo de ação, mudando consideravelmente sua relação com o espaço.

No que diz respeito a estas transformações modernistas em relação à arte pública, vale ressaltar as palavras de Margarida Calado (2011, p. 95) para quem: “De um modo geral, a revolução escultórica da primeira metade do séc. XX não teve intervenção no planejamento urbano ou na arquitetura, nem atingiu o grande público”, ou, como bem lembra, “trata-se aí, sobretudo, de escultura exposta em salões, de dimensão reduzida, que se mantém ao longo da primeira metade do séc. XX”. Notamos, portanto, nesse período moderno, uma quase falência da arte pública monumental, isso se levarmos em conta a não realização da *Torre* de Tatlin e as exceções dos monumentos de caráter nacionalista, implementadas pelos regimes políticos ditatoriais como, por exemplo, o do Estado Novo de Salazar, em Portugal, e que nada acrescentaram ao desenvolvimento da escultura.

Neste ponto, quando pensamos na escultura do romeno Brancusi, reforçamos seu valoroso lugar de exceção no cenário acanhado da arte pública

monumental nesta primeira metade do século passado, por este motivo nos deteremos um pouco mais sobre sua obra. Poderíamos começar, enfatizando sua contribuição no desmonte do pedestal ou, melhor dizendo, na forma como ele inseriu este elemento à própria obra, transformando-a em “pedestal-escultura”. Depois, fez com que o monumento superasse de vez a retórica classicista e, ao mesmo tempo, manifestasse sua autorreferência enquanto objeto do mundo físico com o qual o homem se relaciona, sem a necessidade naturalista de um arranjo mítico, nacionalista ou heroico. Seus procedimentos estéticos, ao revés da técnica de Rodin, de quem fora assistente e de seus pares, como Duchamp, privilegiavam as formas de artesanato com que esculpia e entalhava, além de modelar, uma variedade de materiais (pedra, madeira, metal) encontrando na própria forma (massa, volume, superfície, luz, ritmo) seu sentido simbólico, o que levou Giulio C. Argan (1992, p. 346) a dizer: “Tal como o pastor que entalha um cajado, Brancusi obedece a um instinto da forma, que confere um ritmo a seu gesto, e à forma nascida atribui um sentido, torna-a simbólica”.

Esta natureza simbólica resulta não mais da relação naturalista do significante com seu significado, quer de ordem narrativa, histórica ou mesmo psicológica, mas emerge de sua natureza intrinsecamente plástica, cuja origem advém do interesse de Brancusi pelas raízes da arte popular de seu país e da arte primitiva africana¹⁰⁹, um tanto quanto diferenciadas dos modelos que havia estudado na academia. O resultado é uma conjunção, para mais ou para menos, das formas simplificadas da figuração com a poética da abstração, muitas vezes centrando-se no equilíbrio entre uma e outra. Em qualquer um destes casos, vê-se uma unidade em sua estrutura formal a favor de uma eficiência simbólica máxima, como podemos aferir nas obras (Figura 36): *O beijo*, nas versões de 1907¹¹⁰ e de 1910¹¹¹, e *A porta do beijo* de 1937-38¹¹².

¹⁰⁹ Esse interesse pela arte primitiva caracterizou, de um modo geral, a vanguarda modernista, antinaturalista por natureza: “Os modos plásticos negros eram escandidos, enxutos, simplificados ao máximo: largos, planos, volumes definidos, de formações sumárias. Nenhuma perífrase, nenhum sofisma figurativo” (MICHELI, 2004, p. 56). Mario De Micheli (1914 - 2004) foi um escritor e crítico de arte italiano.

¹¹⁰ Imagem derivada do livro A história da arte de E.H. Gombrich (1999, p. 581).

¹¹¹ Imagem derivada do livro Arte moderna de Giulio C. Argan (1992, p. 346).

¹¹² Imagem derivada do site Qwika. Disponível em:

<<http://wikiimages.qwika.com/thumb/en/e/e7/Poarta01.jpg/180px-Poarta01.jpg>>. Acesso em jul. de 2012.

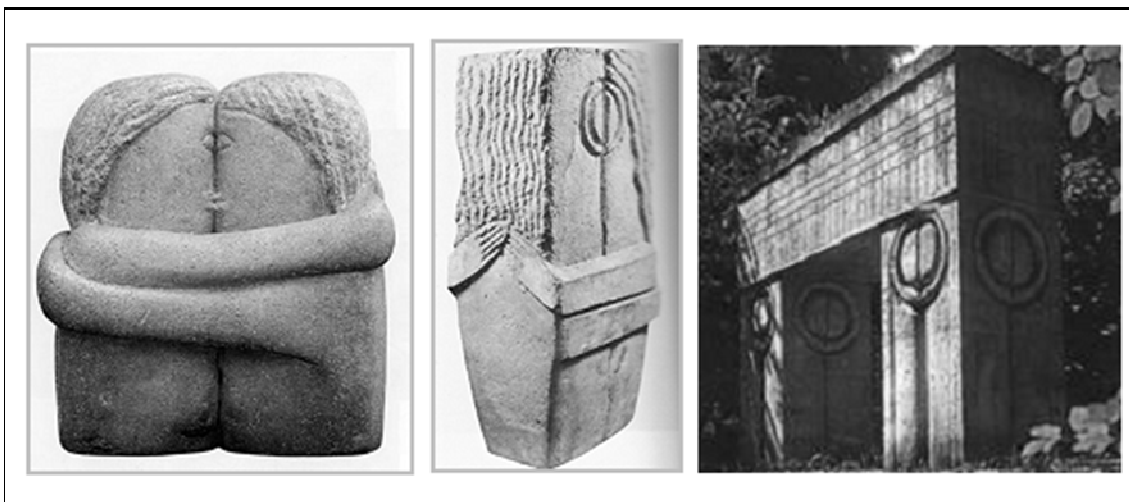


Figura 36. Constantin Brancusi. *O beijo*. 1907. Pedra. Altura 28 cm. Muzeum de Artă. Craiova, Romênia. / *O beijo*. 1910. Pedra. Altura 0,59 cm. Filadélfia Museum of Art. / *A porta do beijo*. 1937-38. Travertino. 3,32m x 5,27m. Tirgu-Jiu, Romênia.

Em seu estudo, *Um modelo fenomenológico para a escultura pública*, (2003, p. 396) o pesquisador da Universidade Católica do Porto, José G. Abreu, faz uma distinção muito clara quanto à variação do sentido intencional existente nas obras, segundo ele, dividida em duas ordens de significação diferentes:

Por um lado, a ordem da narratividade, por outro a ordem da imageabilidade. Por narratividade, entende-se a fixação plástica ou icônica de mensagens ou valores éticos. Por imageabilidade, entende-se a fixação plástica ou icônica de sentidos ou dimensões estéticos.

Isto nos ajuda a configurar o nível de “imageabilidade” operado por Brancusi nesta série em torno do “beijo”¹¹³. Nela, o motivo retém da essencialidade da forma sua pureza de significado, secundando o conteúdo temático, numa ascendência formal da figuração, em direção da sua geometrização sensível, até chegar à abstração simbólica, em razão de seu significante e potencialidade estética.

A porta do beijo (Figura 36) por exemplo, tem a particularidade de pertencer a um conjunto de três obras que foge à literalidade temática do que se esperava de um monumento histórico, considerando que deveria atender a uma encomenda feita, em 1935, pela Associação Nacional das Mulheres Romenas, com a finalidade de se erguer na cidade de Tirgu Jiu, Romênia, um memorial em homenagem à resistência de seu

¹¹³ A influência do “beijo” de Brancusi além de estar implicitamente presente nos escultores da modernidade encontra explicitamente eco no trabalho do escultor português Carlos Marques que retoma o tema nos anos oitenta reelaborando-o como eco, numa forma mais orgânica em jeito de citação pós-moderna. (TEXEIRA, 2009, p.68)

povo contra o domínio alemão, por ocasião da Primeira Guerra Mundial. Vejamos que Brancusi optou por não concentrar o tema em uma única peça, mas em três esculturas independentes e sem qualquer recurso de ordem narrativa, inclusive, chegando a um nível de abstração tal que fica difícil reconhecer nelas qualquer resquício de figuração; em vez disto, é possível extrair de sua pureza formal a energia simbólica, tão cara ao artista, como bem exemplificam as esculturas *A coluna infinita* e *A mesa do silêncio* (Figura 37)¹¹⁴ ambas pertencentes ao conjunto.



Figura 37. Brancusi. Vista parcial das obras *A coluna infinita* e *A mesa do silêncio*. 1937-38. Localizado na cidade romena de Tirgu Jiu.

Todo o conjunto, num raio de 1.275 m de extensão, se bem que sua amplitude panorâmica é muito mais do que isto, traduz um sentimento simbolicamente relacionado às etapas essenciais da existência humana, representado pelo ciclo da vida (*A mesa do silêncio*) o transcurso da fortuna humana (*A porta do beijo*) e a continuação *infinitem* da vida/morte/vida (*A coluna infinita*), com a singularidade de estabelecer uma estreita ligação com o visitante e a paisagem física e social para os quais fora projetado, adiantando-se nas questões que seriam mais bem exploradas, no futuro, pelo *site specific* e, por que não?, pela estética relacional.

Sobretudo no caso da obra *A mesa do silêncio*. Pela sua conformação, o público sente-se convidado a sentar e fazer parte desta ciclometria escultórica, como elemento integrante da obra, consciente do seu lugar no mundo. Em torno de uma mesa circular, doze bancos em forma de ampulheta, numa referência ao mobiliário da cultura

¹¹⁴ Imagem derivada do Wikimedia Commons, repositório de arquivos livremente licenciado. Disponível em: <http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Insula_Br%C3%A2ncu%C5%9Fi.jpg?uselang=es>. Acesso em 18 jun. de 2012.

popular romena, parecem dizer do transcurso do tempo, do nascimento à morte, como se o conjunto escultórico fosse um mundo-relógio com seus ponteiros a marcar ritos de passagens. Sua localização na Alameda dos Heróis é estratégica pelo que este lugar, às margens do rio Jiu, significa para a história da cidade, e por sua topo-fenomenologia, a que o elemento água, como constituinte do universo, faz jus simbolicamente.

Se, na primeira metade do século XX, há de fato, como querem alguns autores, escassez de trabalhos com as dimensões deste monumento de Brancusi, por outro lado, é inegável que este período trouxe certa agitação que muito iria favorecer a arte pública de nossos dias. Tal estado de espírito se prolongou até a Segunda Guerra Mundial, quando transferiu seu foco de atuação de Paris para Nova York. O pesquisador José G. Abreu (2003, p. 392) nos aponta um quadro que reflete esta efervescência e com a singularidade de abrir novos campos de penetração da arte fora do território institucional dos museus, dos sítios históricos e espaços elitizados das galerias:

(...) o lugar de apresentação e de contacto do público com a obra de arte ocorria, em grande parte, nos cafês, clubes e bares nocturnos, que constituíam a verdadeira sede do mundo das artes, pois era lá que estes teciam, pelo jogo da convivialidade e da rivalidade, as novas mediações que iriam estar na génese do modernismo, já que sob a aparente neutralidade da boémia da vida artística parisiense, escondia-se, afinal, um complexo intencional coerente e vivido de concepções e de valores de sentido libertário, em perfeita consonância com aquela que viria a ser a essência do modernismo, constituindo as ruas e os lugares públicos de Montparnasse e de Montmartre, o nicho e o horizonte, numa palavra, o lugar, destas mesmas mediações.

O rumo da história, no entanto, à sombra do nazismo, iria perseguir este tipo de mediação artística, que se dava nas ruas e espaços públicos, alternativos, tratado pelo sistema como arte degenerada, o que pressionou sua emigração¹¹⁵ da Europa para os Estados Unidos - sem o que, “certamente a arte moderna não teria sobrevivido e o mais certo era sucumbir, perante a imprescindível falta de liberdade de criação e de experimentação que as suas obras requeriam” (ABREU, 2003, p. 392) adiando seu desenvolvimento e forçando a arte moderna a se institucionalizar nos espaços oficiais da arte até por volta da década de 1960, quando mudanças significativas iriam acontecer.

Enquanto a arte moderna dos países desenvolvidos da Europa buscava dar continuidade aos projetos iniciados com as vanguardas e encontrar saídas diante da crise

¹¹⁵ “Verdadeiro Colombo, Duchamp foi o primeiro artista moderno a chegar à América. Deixar Paris em 1915 era trocar a capital da arte do século XX pela incógnita Nova York. Era como fazer de si um *readymade*, um objeto deslocado de seu contexto: um artista moderno na América. Não tinha necessidade de Paris; trazia a arte moderna consigo” (TOMKINS, 2004, p. 8).

política que se estabelecera com os conflitos mundiais, Portugal esforçava-se para introduzir o modernismo no país. Se, na pintura e na literatura, contou com a geração Orpheu (pintores: Amadeo de Souza-Cardoso, Santa Rita Pintor; poetas: Fernando Pessoa, Mário de Sá-Carneiro, Almada Negreiros) como introdutores do Futurismo e Modernismo, na sociedade portuguesa, do início do século XX, por outro lado, o mesmo não aconteceu com a arte pública. Data de 1952, em forma de maqueta, a primeira escultura pública abstrata de Portugal. Trata-se do *Monumento ao Prisioneiro Político Desconhecido* (Figura 38)¹¹⁶ de Jorge Vieira, premiado no Concurso Internacional de Escultura, promovido pelo Instituto de Arte Contemporânea de Londres, e inviabilizado por não atender aos interesses do regime político, sua execução só iria acontecer em 1994.

Chamamos atenção para o fato de esta maqueta ter representado Portugal na II Bienal de São Paulo (1953) Brasil, onde, em sua primeira edição (1951) o abstrato-geométrico já havia ganhado visibilidade com a premiação da obra *Unidade Tripartida*, do artista suíço Max Bill (1908-1994).



Figura 38. Jorge Vieira. Maqueta do *Monumento ao prisioneiro político desconhecido*. 445 x 300 x 290 mm. Bronze. 1952.

¹¹⁶ Imagem derivada do Wikimedia Commons, repositório de arquivos livremente licenciado. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Monumento_ao_prisioneiro_pol%C3%ADtico_desconhecido>. Acesso em jul. de 2013.

O impacto da presença moderna na arte pública portuguesa, no entanto, só seria sentido em 1973, nos momentos agonizantes do regime salazarista, quando o artista João Cutileiro criou a obra *D. Sebastião* (Figura 39)¹¹⁷ erguida na cidade de Lagos, em 1973, e pôs fim a quarenta anos de orientação académica, sob regime oficial, um ano antes da *Revolução dos cravos*, consumada em 25 de abril de 1974, em um golpe de Estado militar que iria conduzir os portugueses à democratização, e levaria as artes à atualização do discurso estético. A escultura de Cutileiro distancia a figura do rei D. Sebastião (1554-1578) da imagem de herói, atribuindo-lhe uma aparência jocosa, ingênua e artificial, fora dos padrões em voga no que diz respeito aos monumentos celebrativos:



Figura 39. João Cutileiro. *D. Sebastião*. 1973. Lagos, Portugal.

Nas palavras de Fernando Rosa Dias¹¹⁸, esse “anti-monumento” trata-se de uma “elegia de desmistificação” e que acabou se tornando um “símbolo único e solitário de derisão de uma tradição monumental – e depois dela mais nenhuma escultura se podia propor a este efeito sem se tornar inócua repetição de um gesto”¹¹⁹.

No Brasil, podemos dizer que, em 1912, o escritor Oswald de Andrade (1890-1954) já falava do *Manifesto Futurista* de Marinetti (1876-1944). Em 1913,

¹¹⁷ Imagem derivada do blogspot somethingexperimental. Disponível em: <http://2.bp.blogspot.com/_oFhT1ead4iw/Sg6NIWvYTpl/AAAAAAAAI74/KIpO4iv6AWw/s400/sebastiao.bmp>. Acesso em set de 2012.

¹¹⁸ Fernando Rosa Dias é professor doutor, auxiliar, da FBAUL.

¹¹⁹ DIAS, Fernando Rosa. Memórias da arte pública em Portugal no século XX (1945-1975) – entre a retórica e a elipse. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3668/2/O%20Chiado,%20a%20Baixa%20e%20a%20esfera%20p%C3%BAblica_Fernando%20Rosa%20Dias.pdf>. Acesso em set. de 2012.

Lassar Segall (1891-1957) recém-chegado, realizou a primeira exposição de obras expressionistas, no país, sem muita repercussão; a construção do movimento modernista, no entanto, iniciou-se em torno da pintura expressionista de Anita Malfatti (1896– 1964) e da escultura de Victor Brecheret (cf. p. 120). Ela, recém-chegada da Alemanha e Estados Unidos, expôs em São Paulo, em 1917, recebendo duras críticas¹²⁰ do escritor Monteiro Lobato (1882-1948) em artigo cujo título já denunciava oposição: *Paranóia ou mistificação? A propósito da Exposição Malfatti*, a despeito do qual incitou a classe artística, simpatizante da nova arte, tomar partido da artista. Ele, Brecheret, retornando ao país, em 1919, depois de estudos em Roma, com seu trabalho entre conservador e renovador, acabou sendo a figura aglutinadora e importante no processo que levou o movimento à Semana de Arte Moderna de 1922¹²¹, da qual fizeram parte pintores, escultores, poetas, literatos e músicos.

Se bem que de moderno, afora o espírito contestador, só havia as pinturas de Anita. Quanto aos outros trabalhos, de acordo com as palavras de Carlos Zilio¹²² (1997, p. 43): “situam-se numa faixa de transição, uma vez que, não sendo acadêmicos, também não demonstravam uma compreensão real do significado e da linguagem da arte moderna”. O mesmo vale dizer para a escultura de Brecheret que, em sua opinião, “Não sendo um escultor moderno, possuía uma estetização que poderíamos chamar de modernizante, o que era suficiente para ser chamado de moderno naquele ambiente” (p. 41).

Por estes acontecimentos percebamos que o fluxo migratório e o trânsito dos artistas enredaram situações locais e globalizantes, ainda que consideremos o descompasso em relação aos grandes centros industrializados e culturalmente tidos

¹²⁰ “Embora se dêem como novos, como precursores de uma arte a vir, nada é mais velho do que a arte anormal ou teratológica: nasceu como a paranóia e a mistificação. / De há muito que a estudam os psiquiatras em seus tratados, documentando-se nos inúmeros desenhos que ornaram as paredes internas dos manicômios. / A única diferença reside em que nos manicômios essa arte é sincera, produto lógico dos cérebros transtornados pelas mais estranhas psicoses; e fora deles, nas exposições públicas zabumbadas pela imprensa partidária mas não absorvidas pelo público que compra, não há sinceridade nenhuma, nem nenhuma lógica, sendo tudo mistificação pura”. Trecho do artigo de Monteiro Lobato, publicado no jornal *O estado de S. Paulo*, em 20 de dezembro de 1917. Disponível em: <http://www.pitoresco.com/brasil/anita/lobato.htm>. Acesso em jul. de 2013.

¹²¹ A *Semana de Arte Moderna* aconteceu no Teatro Municipal de São Paulo, nos dias 13, 15 e 17 de fevereiro de 1922, teve apresentações de concertos, conferências e exposições, e contou com a participação de: Heitor Villa-Lobos, Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Plínio Salgado, Menotti Del Pichia, Guilherme de Almeida, Sérgio Milliet, Rubens Borba de Moraes, Anita Malfatti, Víctor Brecheret, Di Cavalcanti, Vicente do Rego Monteiro e outros.

¹²² Carlos Zilio (1944) é pintor e professor doutor da Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

como mais desenvolvidos. Aracy Amaral¹²³, no texto *Surgimento da abstração geométrica no Brasil*, fala do III Salão de Maio, em 1939, como “prenunciador definitivo do ambiente internacionalista que este salão confirma no ambiente artístico de São Paulo” (1998, p. 48) com palavras de destaque para o pioneirismo da escultura *Espaços* (1939) do suíço, radicado no Brasil, arquiteto, *designer* e escultor, Jacob Ruchti (1917–1974). As questões de caráter geométrico-constutivo, que esta obra suscita, era algo novo no cenário artístico, brasileiro, da época.

Merece igual referência, neste percurso histórico, a obra da escultora, professora e *designer* gráfica, Mary Vieira (1927-2001) em especial, sua obra/estrutura eletromecânica *Formas Elétrico-Rolatórias, Espirálicas à Perfuração Virtual*, uma proposta de “estrutura cinevisual ao ar livre”, acontecida em Araxá, Minas Gerais, em 1948 – o início de uma pesquisa que iria refletir mais tarde nos seus “multivolumes”. No ano seguinte, o brasileiro Palatnik (1928) dá início a uma série de instrumentos que agregam efeitos luminosos ao movimento, conhecidos como “aparelhos cinecromáticos”. Estes trabalhos aconteceram em consonância com o cenário internacional. No campo da arte pública, a primeira escultura de natureza construtiva é de autoria de Franz Weissmann (1911-2005) construída em 1953 e destruída em 1962, no Rio de Janeiro, com o título de *Monumento à Liberdade de Expressão do Pensamento*.

Resumidamente, eis aí os indicadores do movimento modernista, em geral, e um ligeiro olhar de sua penetração em Portugal e no Brasil, pelo menos no pouco que se refere à arte pública moderna na primeira metade do século XX. Mesmo sem um marco preciso, passemos às transformações que levaram a arte da variável “moderna” para a “contemporânea”, do modo de “apresentação” para o de “apresentação”, do “objeto” para a “comunicação” e, nesta última, procurar atentar para os meios relacionais da arte inter-humanos, quando o modo de representação e de contato se dá com e para o público, em última análise, acontece no âmbito da forma relacional - uma questão de “formação” - assunto de que nos ocuparemos a seguir.

¹²³ Aracy Abreu Amaral (1930) é crítica e curadora de arte; professora-titular de História da Arte pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP.

2.3 Humanidade e relações inter-humanas – a socialidade em forma de arte.

Tudo o que foi visto anteriormente, desde as origens remotas da produção de arte com suas objetivações de mediação entre Homem e divindade até à modernidade com suas explorações entre Homem e objetos, tudo isto tem, em comum, a natureza relacional da arte, como já dissemos. Lembrando que, no entanto, o que se altera agora é o grau de sentido de “relação”, sofrido pelos modos de pensamento e produção histórica da arte, que, sucessivamente, vão se alterando ao longo do tempo, num deslocamento contínuo, em que as relações, antes almejadas como fim, na atualidade, passam a ser percebidas também como meio formal, isto é, enquanto forma relacional.

Sabemos que as linhas de mudanças conceituais e representativas não são assim tão demarcatórias que começam e terminam em datas assentadas. No caso do século XX, por exemplo, José Teixeira (2009) sintetiza “a diversidade de registos”, acontecidos neste espaço de tempo. Voltando-se para o caso da escultura, ele enumera um conjunto de três variáveis de acordo com os “sistemas de pensamento” (Clássico, Moderno, Contemporâneo) e “modos de representação” (“representação”, “presentação”, “apresentação”) respectivamente. Isto quer dizer que, no decurso deste século, presenciamos a ascensão, o declínio e permanência embaralhada de algumas destas tendências artísticas. Em algum momento, deu-se a passagem do modelo de “representação” do Clássico (1ª. variável) orientado pelo sentido “mimético” da estatuária, para o modelo de “presentação” do Moderno (2ª. variável) voltado para o conceito de “contrução/abstração” do objeto, e deste para o modelo de “apresentação” do Contemporâneo (3ª. variável) que tem a ver com “interpretação/exibição” correspondente ao *mixed media*.

O que o sistema Moderno pressupõe, em síntese, é a ruptura com o pensamento clássico, na medida em que decide abandonar o modelo de pensamento antropocêntrico, fundado em torno do universo natural, onde o homem continua a ser a medida de todas as coisas, passando a interessar-se pela esfera do inorgânico e pelo tecnológico, onde o sujeito virá, progressivamente, a ceder lugar ao objecto, refém de uma fria lógica mecanicista. (TEXEIRA, p. 22).

Podemos dizer que o transbordamento deste modelo Moderno desagua na variável contemporânea, regida pelo fator de “comunicação” em que a “figura anónima e sem rosto do público, típico da cultura de massas”, como diz José Teixeira (p. 27) “substitui, frequentemente, o motivo da obra em prol da ideia de uma cumplicidade participada”, com que, segundo ele, a “obra alheia-se da linguagem artística que lhe dá

forma, para se transformar no pretexto de protagonismo da crítica da arte”; entretanto entendemos que este sentido de “comunicação”, discursivo e/ou tecnológico, também está ligado aos modos/meios de representação relacional da arte, entre Homem e relações, com que, inclusive, lida com as outras variáveis (Clássica e Moderna) e, nisto, está sua natureza artística. Cabe saber como esta tendência vem se processando e tomando espaço da segunda metade do século passado para os dias atuais.

Acontece que as técnicas e os métodos de trabalho, que anteriormente conferiam à arte o selo de obra finda, pertencente a este ou àquele estilo, abriram espaço para as práticas vanguardistas da primeira metade do século passado, motivadas pelo projeto moderno que representou, como lembra o crítico de arte Ronaldo Brito¹²⁴ (2001, p. 203), “um esforço duplo e contraditório: matar a arte para salvá-la”. Por volta do final da década de 1950, este sentimento despontou para outro rumo, dando a conhecer que os artistas estavam mais interessados em expandir e aprofundar questões levantadas pelos seus antecessores do que mesmo praticar a morte da arte a cada instante.

Sobre este assunto, Michael Archer¹²⁵ (2012, p. XIX) faz o seguinte comentário:

A riqueza e a diversidade da prática artística contemporânea, no entanto, não são sintomáticas de um estado de coisas caótico; certos temas principais revelam-se por meio de um estudo da arte dos últimos quarenta anos. Em especial, os artistas reexaminaram alguns dos gestos da vanguarda modernista realizados anteriormente, reinterpretando-os e desenvolvendo-os.

Archer diz isto com base nas palavras iniciais da *Teoria estética* do filósofo Theodor Adorno (1903-1969): “Hoje aceitamos sem discussão que, em arte, nada pode ser entendido sem discutir e, muito menos, sem pensar”, pronunciadas em 1961, segundo o autor, e que assentam o caráter reflexivo dos procedimentos técnicos e das formas de arte após a crise sintomática da autonomia modernista; portanto nosso ponto de demarcação histórica, se é que existe este divisor, que impulsiona o fenômeno de agenciamento das relações entre Humanidade e práticas inter-humanas pela produção de arte, pode ser datada deste período, pelo menos como antecipação do que iria ocorrer de forma mais corrente a partir da década de 1990.

¹²⁴ Ronald Brito é crítico de arte e professor no curso de especialização em História da Arte e Arquitetura no Brasil e do programa de pós-graduação em História Social da Cultura na PUC do Rio de Janeiro.

¹²⁵ Michael Archer é um crítico de arte inglês, autor de *Arte contemporânea: uma história concisa*, (2012).

A entrada na década de 1960 é marcada por uma agitação que se aproxima do que aconteceu com as vanguardas na virada do século XIX/XX. Para uma melhor investigação desta passagem do pós-guerra para esta década é preciso ter em mente duas forças que se antagonizavam. De um lado, temos o espectro do expressionismo, vinculado à natureza psicológica do artista, seu eu interior, intrinsecamente ligado à forma pelo uso ilusionista/expressivo do seu espaço, como se a obra de arte fosse, nas palavras de Rosalind Krauss (1998, p. 308) “um sucedâneo do artista, que se utiliza da linguagem da forma para transmitir sua experiência, os significados percebidos no expressionismo abstrato dependiam da analogia entre a inacessibilidade do espaço ilusionista e a intensa experiência da privacidade do eu individual”. Noutra perspectiva, identificamos um interesse pelos processos de desvinculação das individualizações obra/artista, por outras formas de abstração menos expressivas e de mais exteriorização e fisicalidade, tendo em comum, ambas as posições, o fato de quererem reexaminar questões das vanguardas modernistas, como já foi salientado antes.

Se fôssemos esboçar uma figura, talvez aqui coubesse a imagem de ondas do mar, uma onda depois da outra, numa sequência de vagas, que em determinado instante, tomadas de impulso, espriam-se generosamente pelas bordas, misturando-se às águas que estão voltando, para continuar sendo um corpo em movimento. Isto vale para configurar algumas obras desse período que parecem encaixar-se neste exato momento de síntese em que estas duas correntes, mencionadas acima, abrem mão de suas purezas para sua plena realização. Começamos apontando os *happenings* (acontecimentos) de 1952, tidos como os primeiros, assim reconhecidos, realizados na Carolina do Norte, Estados Unidos, pelo compositor, escritor e artista, John Cage (1912-1992) cuja teoria musical influenciou fortemente o cenário artístico de então, sobretudo no que se refere à participação do público e à conjunção poética da música, teatro e artes plásticas em suas apresentações.

Seu método de composição, que consistia na integração do acaso e na posição do espectador em situação de atenção e atitude participativa, isto para que a obra atingisse plenamente sua poética, orientou toda uma geração. Ao investigar a

presença da arte contemporânea na construção do lugar, a pesquisadora Marta Traquino¹²⁶ (2010, p. 83) cita a obra de Cage e faz conhecer:

O ponto de vista de Cage inspirava-se no estudo do pensamento não ocidental, nomeadamente no Budismo Zen. No seu método de trabalho o artista perdia a aura de total autonomia e poder de decisão na expressão criativa, dando lugar a uma arte mais inclusiva e participativa, na qual se unem a intenção do artista com a imaginação das pessoas do lado da audiência.

O artista Allan Kaprow (1927-2006) como seu aluno, soube explorar bem as lições do mestre: seus *happenings* tornaram-se referência para os processos de assentamento das categorias instalação e *performance*¹²⁷, enquanto campos agregadores, hoje largamente praticadas e fundamentais para o entendimento das intervenções urbanas no âmbito da estética relacional. Observemos o caso, em 1959, de sua apresentação *18 happenings em 6 partes* (Figura 40)¹²⁸:

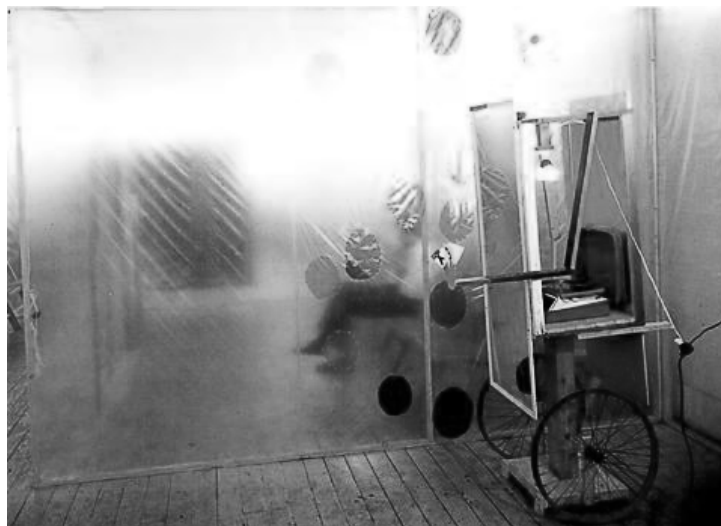


Figura 40. Allan Kaprow. *18 happenings em 6 partes*. 1959. Uma das três salas criadas para as apresentações na Reuben Gallery. Nova York.

¹²⁶ Marta Traquino é doutora em Belas-Artes / Arte Pública (FBAUL, 2012) com a tese teórico-prática intitulada "Ser na Cidade — urbanidade e prática artística, percepções e ações". É membro do grupo de investigação, internacional e independente, *On Walls*.

¹²⁷ No seu artigo, *A instalação em situação*, Stéphanie Huchet (2006) - com base nas observações de Allan Kaprow sobre as diferenças entre o sentido mais operacional e interativo dos *environment* (ambiente) e *happening* e a natureza menos ativa da instalação e da performance, não obstante os aspectos cenográficos em comum - sugere um olhar mais questionador no que os anos 1970, com seu acentuado conceitualismo, representou, para que, a partir daí as duas últimas expressões prevalecessem no circuito das artes. Não existe uma explicação clara que justifique esta mudança, no entanto sabemos que a Bienal de Veneza de 1976, com o tema *environmental art*, trouxe o assunto para o centro das discussões. (Stéphanie Huchet é professor doutor, associado IV, na Escola de Arquitetura da Universidade Federal de Minas Gerais.

¹²⁸ Imagem derivada do site *medienkunstnetz* Disponível em:

<<http://www.medienkunstnetz.de/assets/img/data/574/bild.jpg>>. Acesso em ago. de 2012.

A complexa trama desta obra contou com 18 *happenings*, somando noventa minutos ao todo, distribuídos pelos três andares da Galeria Ruben, previamente planejada para que o público tivesse uma participação direta no seu resultado, uma vez que os convites impressos anunciavam: “Você se tornará parte dos *happenings*; irá vivenciá-los simultaneamente”. Depois desta advertência, alguns dos convidados recebiam minuciosas instruções de como e em que momento usar os materiais contidos nos sacos plásticos, que antes lhes haviam sido entregues, com a seguinte orientação: “Não haverá aplausos após cada unidade, mas vocês poderão aplaudir depois da sexta unidade, caso queiram fazê-lo”. Algo que nunca antes tinha sido experimentado, pelo menos com este grau de interação, muito embora suas raízes remontem aos ambientes da época das vanguardas, cujo trabalho *Merzbau* (1920) de Kurt Schwitters, de que já falamos, e os *Espaços Proun* de El Lissitzky (1890-1941) são pioneiros. Este último, em parceria com o curador Alexander Dorner, além do seu trabalho, deu uma nova dimensão aos modos de expor (instalar) a diversidade dos trabalhos artísticos da época, reforçando lhes o caráter transdisciplinar e de aproximação com o público, como o *Gabinete abstrato*, criado em 1927 para um museu de Hanover, na Alemanha.

Em *18 happenings em 6 partes*, Kaprow evidenciou mais os aspectos operacionais do que os índices de subjetivação obra/autor, o próprio artista nos dá uma orientação disto ao explicar o significado destes *happenings*, como nos coloca RoseLee Goldberg¹²⁹ (2006, p. 120):

Ao público coube imaginar o que significariam aqueles eventos fragmentados, pois Kaprow tinha avisado que “as ações não terão nenhum significado muito claro no que diz respeito ao artista”. Da mesma maneira, o termo *happening* não tinha sentido: pretendia-se que indicasse “algo de espontâneo, algo que por acaso acontece”.

Ao mesmo tempo, não podemos deixar de encontrar nesses *happenings* sua paixão pela música, pintura e história da arte, tendo sido aluno respectivamente de John Cage (como já destacamos), de Hans Hofmann (1880-1966) e de Meyer Schapiro (1904-1996). Além disto, percebemos sua presença autoral no modo como construiu rigorosamente a obra e direcionou as ações, depois de exaustivos ensaios, desenhos ilustrativos e marcações pontuais dos *performers*, o que lhe dava certo controle.

¹²⁹ RoseLee Goldberg é uma crítica e curadora de arte americana; ensinou na Universidade de Nova York e na Universidade de Columbia, entre outras.

Os acontecimentos deste trânsito, na década de 1950 para a de 1960, colocaram em suspenso o conceito de arte, a ponto de Adorno dizer “Não se sabe se a arte pode ainda ser possível; se ela, após a sua completa emancipação, não eliminou e perdeu os seus pressupostos” (GOLDBERG, 2006, p. 120). Em contrapartida e, por isto mesmo, também foi um momento de inquietantes experiências em todos os campos da arte, contaminando umas as outras, sem as quais não haveria perguntas, nem respostas e, menos ainda, conceitos.

Em 1955, simultâneo aos *happenings*, surgiu uma corrente interessada pelas questões do “movimento” na arte, como pôde ser vista na exposição de Arte Cinética *Le Mouvement*, na Galeria Denise René, em Paris, da qual participaram, entre outros, Duchamp, Alexander Calder (1899-1976) Jesús Raphaël Soto (1923-2005) e Yves Klein (1928-1962). Em reexame às teses estéticas do construtivismo russo, os artistas cinéticos pensaram em como suas obras poderiam avançar no sentido ambiental. Para cinéticos como Calder, Soto, Cruz-Diez (1923) Vasarely (1908) Pol Bury (1922) Jean Tinguely (1925) Yaacov Agam (1928) e outros, a problemática do tempo e movimento, antes levantada por Pevsner e Gabo no Manifesto Realista (1920) em sua forma mais literal, se resolveria pela experiência sensorial, recorrendo a efeitos físicos reais e de ilusão, que dependiam de uma articulação pró-ativa entre espectador, obra e ambiente. Juntamente com sua vertente *Op-Art* (*Optical Art*/ Arte Óptica)¹³⁰ mais interessada nos movimentos ópticos, essa tendência chega aos Estados Unidos em 1964, com a exposição *The responsive eye*, no Museu de Arte Moderna de Nova York, a cargo de Willian Seitz.

Rosalind Krauss (1998, p. 244) encontra nestes fenômenos “certos componentes teatrais implícitos”, a ponto de algumas esculturas com seus efeitos cinéticos tomarem a posição de atores e com a anuência do público contracenarem:

E ainda que, sem atuar em um contexto especificamente teatral, certas esculturas destinavam-se a teatralizar o espaço em que eram expostas – projetando um jogo cambiante de luzes no espaço ou usando recursos como alto-falantes ou monitores de vídeo a fim de interligar as partes separadas de um espaço em uma arena formada, em contraponto, pela apresentação.

¹³⁰ Para Frederico Moraes (1991, p. 62) “A Op-Art (*Optical Art*/ Arte Óptica), apesar do rigor com que é construída, simboliza um mundo precário e instável, que se modifica a cada instante”.

Por exemplo, nesta obra de Cruz-Diez (Figura 41)¹³¹ criada em 1965 e exposta pela primeira vez em 1968 no Museu de Ostwald em Dortmund, na Alemanha, a ideia de fisicalidade do objeto artístico contemplativo se desmaterializa na experiência do espectador com o ambiente. Em outras palavras, trata-se da prática sensorial da cor pelo movimento do corpo em relação íntima com o ambiente, em que o público sente-se ocupando a própria espacialidade da escultura em tempo real. Há, assim, um jogo cénico que leva o observador a um papel atuante, cabendo aqui as palavras de Rosalind Krauss (2001, p. 271) mesmo que em relação a outro trabalho, quando comenta o movimento da escultura de Pol Bury (1922-2005): “A escultura faz do observador um cúmplice da direção de sua “jornada” ao longo do tempo; ao ser sua plateia, o espectador se converte, automaticamente, em seu ator”. Em *Cromosaturación*, de Cruz-Diez, temos esta mesma sensação a partir de sua dimensão ambiental, o que ajudou na formação do conceito de *site specific*, de que falaremos adiante.

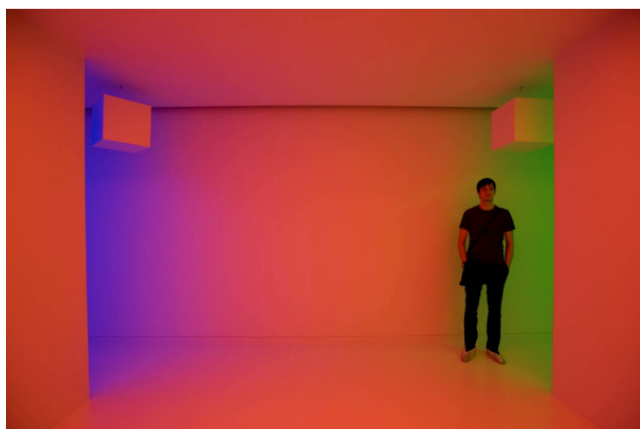


Figura 41. Carlos Cruz-Diez. Reedição de obra *Cromosaturación*. 1965. Exposição *A Experiência corporificada da cor*. 2010. Miami Art Museum.

Da análise destes acontecimentos em torno da década de 1960 surgem posicionamentos controversos: há quem diga que este momento não trouxe nada de novo para além do que já tem sido experimentado pelas vanguardas modernistas; outros pensam de forma diferente e apontam noutro sentido. O crítico Ronaldo Brito (2001, p. 209) entende que as manobras contemporâneas têm resistido a estas, como ele diz, “investidas acadêmicas formalistas” que insistem erroneamente em dizer que “a contemporaneidade artística lembra um simples *Espaço de Repetição*”, como se “a falta de rupturas formais” se limitasse ao que “a antiga estruturação dos códigos visuais

¹³¹ Disponível em: <<http://latinartjournal.com/wp-content/uploads/MAM-150x150.jpg>>. Acesso em set. de 2012.

clássicos” entendia por “forma”, citando como exemplo o retorno da figura na arte *pop* (c. 1955-1966) que é outro “movimento”¹³² deste efervescente período:

Ver na *Pop*, insistindo no exemplo, um retorno ao figurativismo é acreditar demais no *Estilo* e em tudo que esta suspeita categoria esconde – a própria verdade produtiva. De fato, a inteligência *Pop* é de ordem mais *Abstrata* do que a maioria da arte dita abstrata, presa já às *Figuras da Abstração*. Uma aguda consciência reflexiva da materialidade *arte* e uma concepção altamente abstraída do seu sentido histórico estão na raiz da operação *pop* – suas figuras são assim abstraídas por excelência, põem em xeque a própria substância, o seu valor mesmo enquanto linguagem instituída (BRITO, p. 209).

Em que sentido esta afirmativa interessa ao nosso estudo? Que tem a ver arte *pop* com estética relacional ou em que ela contribuiu para situar o lugar da arte como intermediação entre Humanidade e relações? O primeiro ponto a ser ressaltado é a ligação da expressão *pop-art* com o repertório da cultura de massa, pela primeira vez pronunciada, possivelmente em 1954, por Lawrence Alloway¹³³, crítico inglês, que a ela se referiu também como “Cultura de Estrada”. A princípio, surgiu em Londres e, imediatamente foi assimilada pela sociedade consumista americana, bem à vontade com os produtos do capitalismo urbano: publicações (quadrinhos, magazines, periódicos...) publicidade (marcas, propaganda, *design* gráfico...) embalagens de produtos alimentícios e de higiene (refrigerantes, latas de sopa, *hot-dog*, sabão em pó...) eletrodomésticos de desejo (rádio, televisão, refrigeradores...) indústria da cultura e de bens (cinema, automóvel...) imagens de ídolos (Marilyn Monroe, Mao Tsé-Tung, Pelé...) enfim, tudo aquilo que escapara às vanguardas modernistas em relação à tradição figurativa e realista da arte, como enfatiza o historiador Simon Wilson (1976, p. 4): “coisa que nenhuma arte de vanguarda tinha sido, desde seus inícios com o realismo de Courbet” (1819-1877).

Depois, chama atenção o modo como “Ela torna elegante o ordinário e o vulgar, substituindo a introspecção e o subjetivismo do Expressionismo Abstrato por temas recolhidos no meio urbano”, conforme nos afirma o crítico Frederico Morais. Poderíamos apontar que este “torna elegante o ordinário”, está presente na escultura de

¹³² Para a crítica de arte, curadora e ativista estadunidense, Lucy R. Lippard (1937) “Se a Arte Pop não constitui um movimento, com manifestos e demonstrações de grupo, é pelo menos uma corrente relativamente coesa” (1976, p. 75).

¹³³ O próprio Laurence Alloway (LIPPARD, p. 30) questiona esta data (“demasiado cedo”) e sua autoria: “A expressão ‘arte pop’ é-me atribuída, mas não sei precisamente quando foi, pela primeira vez, usada”, diz isto referindo-se a uma nota impressa na revista *Artforum* em 1963. Por outro lado, segundo o crítico Frederico Morais (1991, p. 65): “a palavra *pop* aparece pela primeira vez num quadro do pintor inglês Richard Hamilton, em 1955”.

Jasper Johns (1930) *Sem Título* (Figura 42)¹³⁴ de 1960. Tal obra traz questões pelas quais os artistas *pop* e minimalistas iriam interessar-se e que são representativos do conflito de transição de um estado prevaiente ligado à figura como expressão do “eu” (expressionismo abstrato) para outro estado insurgente que se anunciava distante tanto dos excessos do subjetivismo quanto da pureza formal.



Figura 42. Jasper Johns. *Sem título*. 1960. Bronze pintado (Latas de cerveja Ballantine Ale). 14 x 20.3 x 12.1 cm (5 1/2 x 8 x 4 3/4"). Kunstmuseum Basel.

Esta escultura de Jasper Johns é, pois, emblemática do ponto de vista de uma consciência crítica, que se encaminhava tanto para a popularização da arte como para sua negação ilusionista. Mesmo que encontremos nela elementos tradicionais da escultura como a fundição em bronze e o pedestal, e mesmo que sua fatura revele traços ilusionistas na representação de duas latas de cerveja, que se “assemelham” à original Ballantine Ale, com esta marca pintada sobre sua superfície, mesmo assim, sua aproximação realista de um objeto banal do cotidiano aponta para um distanciamento da presença psicológica do artista, na época tão em voga, problematizando questões iniciadas pelos *ready-made* de Duchamp: “a indicação do fato de não ser necessário vínculo nenhum entre um objeto de arte final e a matriz psicológica de onde provém, uma vez que, no caso do *ready-made*, tal possibilidade é inviável desde o princípio” (KRAUSS, 1998, p. 311); o que chama atenção, portanto, nesta obra, é sua potencialidade ambígua, fonte de emersão para que o que queriam de fato os artistas

¹³⁴ Disponível em: <<http://www.theslideprojector.com/images/1950s/johns/paintedbronze.jpg>>. Acesso em ago. de 2012.

pop: a arte mais próxima da realidade e com menos propriedades “artísticas”, subjetivas, ainda que trabalhadas à mão.

O que vemos a seguir, no caso *pop*, é a colocação da obra de arte no patamar de identificação com os produtos de consumo, com eles confundindo-se, numa espécie de *ready-made* ao revés, retirado do seu *habitat* natural, tal como é (figurativo e realista) não com o objetivo de buscar a institucionalização oficial da arte, como fizera Duchamp, mas, sim, de sair dela e comunicar-se com a sociedade em geral. Estão aí, então, a “aguda consciência reflexiva da materialidade *arte* e uma concepção altamente abstraída do seu sentido histórico”, transcritas há pouco, pelas quais Ronaldo Brito se referiu à “inteligência *pop*”, fortemente representada por nomes como Andy Warhol (1928-1987) Roy Lichtenstein (1923-1997) Robert Rauschenberg (1925-2008) Richard Hamilton (1922-2011) entre outros, que deram à imagem popular valor estético e de aproximação com o “grande público” como estratégia de partilha de suas experiências. Conforme Lucy Lippard (1976, p. 86) isto fez com que o grande público se aproximasse mais da arte:

A larga e instantânea atração da Arte Pop na América pode na verdade dever-se ao facto de a contaminação pelas imagens populares constituir uma experiência partilhada por todos os americanos: jovens e idosos, dos meios urbanos e rurais, de todas as condições sociais e de todas as regiões.

Não esqueçamos ainda que quando Anne Cauquelin (2005) fala da complexidade da arte atual, cita exatamente o “embreante”¹³⁵ Duchamp e o mais *pop* dos artistas *pop* Andy Warhol (1928-1987) considerando que este, enquanto artista, tornou sua pessoa, pelos meios de comunicação, também objeto de arte, ou melhor, “máquina” como ele mesmo costumava dizer. A mistura de elementos, moderno e contemporâneo, na atualidade, abordada no início deste capítulo, tende a conjugar sem conflitos, segundo ela, seus valores:

Um trabalha ‘à mão’ e confia nos critérios estéticos retomando, contudo, por sua conta, os ‘temas’ dos embreantes e se servindo das redes de comunicação à maneira de Warhol. Outro, sempre pronto a trabalhar ‘à maneira de Duchamp’, continua tradicional em seu modo de comunicar sua obra ao público (CAUQUELIN, 2005, pp. 127-128)

¹³⁵ Anne Cauquelin toma este termo emprestado da linguística para dizer: “Realmente, se no domínio social e político as teorias algumas vezes se adiantam às práticas, no domínio da arte, em contrapartida, o movimento de ruptura está a cargo o mais das vezes de figuras singulares, de práticas, de ‘fazer’, que primeiramente desarmonizam, mas que anunciam, de longe, uma nova realidade. Essas figuras que revelam os indícios serão por nós chamados de ‘embreantes’ ” (2005, p. 87).

Em suma, enquanto Duchamp, utilizando-se de meios extra-artísticos, procurava ser reconhecido pelos espaços institucionais, Warhol, com sua aparência estética, enganosamente figurativa, almejava a comunicação com o público, nos espaços da “não arte”. Estamos falando de um momento na História da Arte que é crucial, quando os dispositivos relacionais artísticos (ou não) começaram a ocupar seu lugar na rede de relações - a socialidade em forma de arte (ou a “superação da arte”).

Quanto às questões levantadas pela *pop art*, no que se refere a sua inserção no Brasil, algumas considerações merecem ser assinaladas. A principal delas é seu caráter diferenciado em relação ao tom puramente neutro e impessoal com que os artistas americanos expunham o fenômeno da massificação. A citação a seguir, um tanto longa, da crítica e curadora Ligia Canongia¹³⁶ (2007, p. 98) procede pela confirmação destas diferenças:

A produção brasileira da década de 60 assimilou apenas a superfície da questão pop, a sua iconografia urbana e publicitária, fazendo uma leitura de cunho formal, que não chegava a compreender o sentido trágico daquela ‘exterioridade’. O artista americano estava interessado em demonstrar o cinismo da felicidade movida pelo consumo, e que o processo da estandarização não afetava apenas o ciclo dos produtos, mas o próprio homem pós-moderno. E fazia isso procurando despersonalizar-se a si mesmo, para que a ideia da impessoalidade e da repetição reafirmasse o poder corrosivo dos estereótipos. Entre nós, a coisa foi diferente: o artista brasileiro dos anos 60 envolveu a Pop com uma paixão explícita, cercada de anotações críticas e pessoais. A Pop Art original, ao invés, não era crítica, acompanhava de perto a perda concepção humanista das novas sociedades, onde as pessoas são tratadas como coisas, como gêneros de consumo. O sentido da Pop estava justamente nessa distância, na manipulação neutra da realidade, na mera apropriação das imagens emblemáticas do mundo burguês.

Tais divergências podem ser constatadas nas obras de alguns artistas [Wesley Duke Lee (1931-2010) Gerchman (1942-2008) Cláudio Tozzi (1944) Antônio Dias (1944) e outros] e nas mostras *Opinião 65*, *Opinião 66* e *Nova objetividade brasileira*, em 1967, todas acontecidas no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, que davam conta de um estado singular da arte brasileira inevitavelmente marcado pelo contexto da ditadura militar. Daí a passionalidade da *pop art* nacional, caso caiba esta expressão, uma vez que se utiliza dos elementos urbanos, da publicidade, da indústria e da comunicação, assim como os norte-americanos, mas num outro sentido que não o de colocar-se, pela imparcialidade e objetividade, na condição de apenas expor o fenômeno

¹³⁶ Ligia Canongia é crítica de arte e curadora independente. Vive e trabalha no Rio de Janeiro. Trabalhou no MAM- RJ e na Funarte, além de ter sido titular da coluna de arte do jornal O Globo na década de 80.

de consumo; aqui as assimilações políticas e sociais dão o tom subjetivo, emocional, simbólico... com os quais a estética *pop* original foi alterada.

Retomando a cena internacional, simultânea à *pop art*, lembremos que, numa direção oposta a esta, havia também uma plena ativação do movimento político, social, artístico e cultural, movida pela Internacional Situacionista, que, desde 1957, na Itália, vinha se pronunciando sob a influência do marxismo, cujo agitador mais conhecido foi o teórico libertário, cineasta e escritor Guy Debord (1931-1994) autor de *A sociedade do espetáculo* (Figura 43)¹³⁷ sua obra mais conhecida, escrita em 1967, sobre quem Anselm Jappe (2008, p. 13) dedica um minucioso estudo com o objetivo de salientar a atualidade de seu pensamento, sobretudo no que se refere ao “fetichismo da mercadoria” como “chave para compreender o mundo actual, onde o resultado da atividade humana se opõe à humanidade, a ponto de ameaçá-la de extinção por meio de uma catástrofe ecológica ou de guerra”.



Figura 43. Imagem de capa da edição norte-americana de *A Sociedade do Espetáculo* (1973) de Guy Debord.

No âmbito da arte, Debord fala em “superação da arte” para falar de arte como consciência crítica da vida ordinária, pela qual não caberia “traduzi-la”, mas

¹³⁷Imagem derivada do site de compartilhamento de obras... Gambiarra. Disponível em: <<http://gambiarre.files.wordpress.com/2010/09/debord-a-sociedade-do-espetaculo-edicao-americana.jpg>>. Acesso em jul. de 2012.

“ampliá-la”. Em seu estudo, Anselm Jappe¹³⁸ (2008, p. 86) menciona o caráter experimental de algumas obras de artistas situacionistas:

Pinot Gitecto inventa a “pintura industrial”, produzida em grande escala sobre longos rolos vendidos a metro. Jorn, já famoso na cena europeia, compra quadros velhos na feira da ladra e pinta por cima. Constant, arquitecto, elabora projectos detalhados para uma cidade utópica; a *New Babylon* [Nova Babilónia]. O próprio Debord desenvolve certa forma de atividade artística: produz com Jorn dois livros de “colagem” – que denominam “ensaio de escrita *détournée*” – editados com uma tiragem limitada: *Fin de Copenhague* e *Mémoires*.

Este modo de pensar de Debord e dos situacionistas, traduzido pelo “superar a arte”, se posiciona de forma crítica quanto ao poder dominante da cultura burguesa e sua massificação pelos meios de comunicação social, nos quais figura a sociedade do espetáculo, a cujos fins a arte deveria servir como mercadoria em proveito da tecnologia moderna. Ao passo que as questões vanguardistas, para as quais se voltaram, problematizavam justamente estes índices. “Tornou-se manifesto que tudo o que diz respeito à arte deixou de ser evidente, tanto em si mesma como na sua relação ao todo, e até mesmo o seu direito à existência”, comentou Adorno na publicação portuguesa de sua *Teoria estética* (1970, p. 11). Diga-se de passagem, os situacionistas buscavam uma compreensão da arte como um dos elementos de construção da vida, e não como produto isolado dela, a partir de situações cotidianas praticadas, deixando para trás seu território passivo de contemplação, ou seja, eles estavam interessados numa arte ativista, cujas linhas, entre arte e vida, deveriam entrecruzar-se, neste sentido não haveria artistas, mas cidadãos que, entre outras coisas, fariam arte. Para isso, entendiam que a cultura deveria também se modernizar, era preciso acompanhar o desenvolvimento capitalista, no que este tinha de positivo, para melhor poder enfrentá-lo.

É com esta configuração que podemos apontar o movimento Internacional Situacionista e seu par Letrista¹³⁹, onde Debord assentou suas ideias, como exemplo de prática que exercitou a teoria. De outra maneira, também é possível encontrar neste contexto os críticos desta inserção da arte nos processos de ativação social, ao querer instituí-la como prática revolucionária, forçá-la a dizer algo ou querer encontrar nela

¹³⁸ Anselm Jappe (1962) é um filósofo e ensaísta alemão; é autor do livro sobre a obra do pensador e ativista francês Guy Debord (2008).

¹³⁹ Movimento vanguardista do pós-guerra que se instalou em França, 1945, a partir de seu fundador o artista romeno Isidore Isou (1925-2007), inspirado pelas questões dadaístas e surrealistas, com base estética na letra e no signo, e que se desdobrou em várias correntes, com especial desenvoltura na poética cinematográfica.

alguma coisa que não fosse do seu interesse, tal como alertou Adorno quando afirmava que o “elemento engajado”, do ponto de vista artístico, é o que menos interessa.

Não esqueçamos que os artistas *pop* se diferenciavam dos revolucionários situacionistas, seus contemporâneos; sem o engajamento ideológico destes, aqueles tinham uma visão impudente da arte, menos utópica; contudo, se os modos de lidar com a arte os distinguiam, todos eram movidos pelo contexto da “cultura de massa” e da “sociedade do espetáculo”. Tudo isto ajudou a criar uma atmosfera livre e experimental que iria caracterizar o final da década de 1950, atingindo alguns pontos do globo.

Na verdade, um começo deste fenômeno já se vinha formando desde os *happenings* experimentais de Cage e Kaprow. Envolvido neste clima que se instaurava, o artista plástico, músico, teórico e historiador de arte George Maciunas (1931) entendeu-o como um estado de “mudança social”, a que chamou Fluxus¹⁴⁰, em torno do qual formulou algumas ideias e aproximou vários artistas. Contribuíram para isto suas experiências como galerista de arte e organizador de uma série de concertos de música antiga e contemporânea, na Nova York de 1961; contudo foi durante sua permanência na Alemanha, no ano seguinte, que operou o *Fluxus Internationale Festpiele Neuerster Musik*, em Wiesbaden, que de fato trouxe à tona suas teorias. Este foi o primeiro de uma série de festivais, como outros que iriam acontecer em Nova York com a fundação da loja Fluxos, em 1963, após seu retorno da Alemanha, onde esta situação relacional Fluxus foi intensamente praticada.

Conhecido como um laboratório internacional de experimentações artísticas, Fluxus no entender do poeta e compositor Dick Higgins (1938-1998) um de seus participantes e teóricos, não seria um movimento ou um grupo fechado. Isto está muito claro no famoso ensaio *Forty years of Fluxus*¹⁴¹ de Ken Friedman¹⁴² (1949) outro colaborador ativista e teórico de primeira hora do Fluxus:

¹⁴⁰ Frederico Moraes (1991, p. 42) ressalta que “a denominação foi dada por George Maciunas em 1962. É originário do latim *flux* e significa modificação e escoamento, com conotação de catarse e purgação. Escreve Maciunas: ‘Fluxus purga o mundo da loucura burguesa, da cultura intelectual, profissional e comercializada. Purga o mundo da arte morta, da imitação, da arte artificial, abstrata e matemática’ ”.

¹⁴¹ “Uma versão inicial do que se segue foi publicado pela primeira vez em 1989, em “Fluxus e Companhia” (publicado pela Emily Harvey Galeria) e mais tarde apareceu em 1998 em The Reader Fluxus . A versão em espanhol foi publicada recentemente no Fluxus y Fluxfilms ,1962-2002 (publicado pelo Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofia)”. (FRIEDMAN, *Forty years of Fluxus* Disponível em: <<http://www.artnotart.com/fluxus/kfriedman-fourtyyears.html>>. Acesso em ago 2012.

Dick explicitamente rejeitou a noção de que Fluxus estivesse limitado a um grupo específico de pessoas que se reuniram em um tempo específico e lugar. Dick escreveu, "Fluxus não é um momento da história, ou um movimento de arte. Fluxus é uma maneira de fazer as coisas, uma tradição e um modo de vida e morte." Para Dick, para George Maciunas, e para mim, Fluxus é mais valioso como uma ideia e um potencial de mudança social do que como um grupo específico de pessoas ou uma coleção de objetos.

Esclarecida essa natureza do Fluxus, passemos a outros aspectos que igualmente chamam atenção. O primeiro deles é seu caráter globalista que se ramificou em diferentes partes do mundo - Estados Unidos: Higgins, Robert Watts (1923-1988) George Brecht (1926) Yoko Ono (1933); Alemanha: Wolf Vostell (1932-1998) Joseph Beuys (1912-1986)¹⁴³ Nam June Paik (1932-2006); França: Ben Vautier (1935) e R. Filio; Itália: Walter Marchetti (1931); Japão: Shigeo Kubota (1937) Takato Saito (1929); Bélgica: Eric Andersen (1940); Dinamarca: Per Kirkeby (1938).

A presença portuguesa deveu-se ao dinamismo experimental e polêmico de José Ernesto de Sousa (1921 - 1988) "operador estético" como ele se autodenominava, dada à liberdade com que transitou pela música, cultura popular, fotografia, cinema, vídeo, jornalismo, rádio, educação e crítica de arte, influenciando toda uma geração, motivada pelas suas ações, cursos, publicações e palestras, entre as décadas de 60 e 80, pelos quais a videoarte, o *happening* e a *performance* foram introduzidos na cena artística portuguesa.

No Brasil, antes de qualquer referência à década de 1960, é preciso retroceder à vanguarda modernista de Flávio de Carvalho (1899-1973) isso para citar sua controversa produção que, além do desenho, da pintura e da escultura, vai de projetos de arquitetura, construções de cenário para teatro e dança, invenções de *design*, criações e textos sobre moda até experiências voltadas para "psicologia das multidões" a título de que provocou algumas polêmicas, tornando-se pioneiro no que décadas mais tarde passaríamos a chamar *performance* e que ele nomeou de "experiência". Estamos referindo-nos, por exemplo, à sua *Experiência n.º 2* com que escandalizou a sociedade católica paulista ao andar, provocativamente, em sentido oposto a uma procissão de *Corpus Christi*, em 1931, na esquina da Rua Direita com a Praça do Patriarca, incitando os fiéis com um boné verde na cabeça, em razão de que quase foi linchado, como nos

¹⁴² Ken Friedman (1949) é um artista estudinense, participante do Fluxus, sobre o qual tem dedicado vários escritos.

¹⁴³ Joseph Beuys, artista exponencial do século XX, criador da teoria "escultura social", será abordado com mais atenção no próximo capítulo que tratará de arte/educação.

diz no livro que publicou a respeito, cujo trecho foi transcrito por Sangirardi Jr. (1985, p. 31): “Abri meus braços num gesto patriarcal e patético e expliquei com doçura: ‘Eu sou um contra mil.’ [...] O meu apelo ao raciocínio tinha fracassado por completo. A massa tinha reagido pela emotividade ancestral e não pelo raciocínio”.

Em 1956, quando o conceito de *happening* começava a se firmar nos Estados Unidos, mais uma vez Flávio de Carvalho chocou a sociedade, quando desfilou pelas ruas de São Paulo com uma saia acima do joelho, blusa grande em costura de tiras verticais com mangas largas, meias arrastão, chapéu de organdi e sandálias, como modelo de um “*new look*” (Figura 44)¹⁴⁴ masculino para o verão, a que chamou *Experiência n.º 3*:



Figura 44. Flávio de Carvalho. *Experiência n.º 3*. 1956. São Paulo.

De acordo com Sangirardi Jr.¹⁴⁵ (1985, p. 72) a proposta do desfile não vinha de “uma decisão repentina, objetivando apenas chocar pelo ineditismo ou divertir pelo exótico. Nada foi improvisado. O assunto foi objeto de longos estudos e levado muito a sério.” Aliás, em sua coluna *Casa, homem e paisagem*, publicada pelo Diário de São Paulo, o artista já vinha escrevendo ensaios sobre moda masculina com o título de *A moda e o novo homem*, o que lhe rendeu 39 artigos, acompanhados de ilustrações. O que chama atenção é a fonte em que vai buscar elementos para suas criações: os loucos,

¹⁴⁴ Imagem derivada do site Ver-de-poesia: arte como forma de vida. Disponível em: <<http://2.bp.blogspot.com/-Kvw9IRo-VDQ/T2Xe7DOIpcI/AAAAAAAAA38/bBaL2xBJS-k/s1600/flavio-de-carvalho-traje-de-verao-1956.jpg>>. Acesso em set. de 2012.

¹⁴⁵ Sangirardi Jr é estudioso de plantas e folclore brasileiros, autor dos livros “O Índio e as Plantas Alucinógenas - Plantas Alucinógenas, Excitantes, Narcóticas e Psicodélicas” (Ed. Alhambra, 1983), “Plantas Eróticas” (Sang, 1983), “Deuses da Africa e do Brasil : candomblé and umbanda” (Civilização Brasileira, 1988).

os moradores de rua, os marginalizados, segundo ele, os verdadeiros detentores da imaginação e criadores da moda. Pois bem, é a este ruidoso personagem que um grupo de artistas da década de 1960, chamado Grupo Rex, recorreu como exemplo de criador impactante, cuja obra lidava com o cotidiano e situações reais.

A irreverência, o experimentalismo e a crítica ao sistema da arte, presentes nas ações do Grupo Rex, são vistos, por alguns críticos, como uma ressonância do movimento Fluxus no Brasil. Formado pelos artistas Wesley Duke Lee (1931-2010) Nelson Leirner (1932) Geraldo de Barros (1923- 1998) Carlos Fajardo (1941) José Resende (1945) e Frederico Nasser (1945) o grupo iniciou suas atividades na cidade de São Paulo, em 1966, com um baile comemorativo. De curta duração, em 1967, o coletivo chegou ao fim com o histórico happening *Exposição-Não-Exposição*, apresentando obras de Nelson Leirner, após um anúncio dizendo que os primeiros a chegar à galeria poderiam levar gratuitamente as obras. A exposição não durou oito minutos e causou uma grande confusão, sendo os quadros disputados a tapas, e a galeria depredada. Como se vê, a ‘brincadeira’ era o ponto em comum entre os dois grupos, Rex e Fluxus. Tão caro a este último, conforme salientou o artista Fluxus Friedman, brincar significava mais do que humor: “Há o brincar com as ideias, com a livre experimentação, com a livre associação e o jogo da mudança de paradigma que é tão comum à experiência científica como às brincadeiras.”¹⁴⁶

No entanto, podemos dizer que, entre os artistas brasileiros, a figura do pernambucano Paulo Bruscky (1949) é a que está mais diretamente ligada ao Grupo Fluxus, como nos atestam suas palavras quando entrevistado por Fernanda Lustosa:

Desde que eu publiquei, na década de 1960, o poema-processo dentro do movimento, a arte correio já tinha uma ligação com a América Latina. Depois, recebi uma corrente de Roberto Reis sobre o Fluxo, na antiga Alemanha oriental no início dos anos 1970, e entrei no circuito. Foi extraordinário, uma coisa importantíssima na minha vida. A gente trabalhava em rede; já era uma espécie de internet antes da internet.¹⁴⁷

A participação de Bruscky se deu, sobretudo, em torno da arte correio (Figura 45)¹⁴⁸ iniciada nos Estados Unidos na década de 1960, com que o caráter de

¹⁴⁶FRIEDMAN, *Forty years of Fluxus*. Disponível em: <<http://www.artnotart.com/fluxus/kfriedman-fourtyyears.html>>. Acesso em set. de 2012.

¹⁴⁷BRUSCK, *Entrevista com Paulo Bruscky* (por Fernanda Lustosa). Disponível em: <<http://dasartes.com/2012/entrevista-com-paulo-bruscky/>>. Acesso em set. de 2012.

¹⁴⁸ Imagem derivada do site *3apm.wordpress* Disponível em: <<http://3apm.files.wordpress.com/2010/11/titulo-eleitoral.jpg?w=300&h=218>>. Acesso em set. de 2012.

globalização das ideias Fluxus mais facilmente se expandiu pelo mundo, e pela qual este artista pernambucano articulou-se em rede: “A arte correio foi o telegrama, o telex que eu usei em 1973, foi o fax, que para mim é genial – a transmissão em tempo real, a questão da desmaterialização e rematerialização da obra de arte”, como lembrou na mencionada entrevista. Neste ponto, vai de encontro ao pensamento do artista Fluxus Dick Higgins, criador do termo “intermédia”, exposto pela primeira vez, em 1965, como título de um ensaio para o número um do *Boletim Something Else*. Com base em suas concepções Marta Traquino (2010, p. 88) tece este comentário:

Intermédia tem a ver com processos ou métodos de fazer que não entendem a arte como produção de obras unitárias e sim como uma pesquisa em aberto que conduz a transformação evolutiva porque inclui o observador, a articulação humana, mesmo quando apenas através da reflexão.

Assim se coloca a produção de Paulo Brusky numa interlocução com os modos de pensar e agir Fluxus ao experimentar diferentes linguagens e questionar os limites da arte: “xeroperformance”, escultura efêmera, ateliê-arquivo, arte ativista, intervenção urbana, etc. Ressaltamos que a rede de comunicação global criada pela arte postal, no caso dos latino-americanos, tornou-se um meio de denuncia dos abusos praticados pelo regime militar neste continente. Esta era a forma encontrada pelos artistas de se expressarem, de tornar público o privado e de fazer circular pelo mundo seus protestos por meio da arte conceitual. Em 1975, ao lado de Daniel Santiago (1939) e Ypiranga Filho (1936) Brusky liderou em Recife a 1ª Exposição Internacional de Arte Postal, impedida de acontecer pela censura da ditadura militar. O trabalho abaixo, que expõe um título de eleitor “cancelado”, é um sinal de protesto ao sistema em vigor que não permitia a escolha livre de seus representantes políticos no período de opressão militar.



Figura 45. Paulo Bruscky. *Título de eleitor cancelado*. Arte postal. 1980.

Além do aspecto globalista do Fluxus, que, como vimos, chegou a Portugal e ao Brasil, outro ponto a ser destacado (e que com este está interligado) é a diversidade de linguagens (música, dança, teatro, artes visuais, literatura, design, arquitetura, tecnologia, etc.), em que, segundo o pensamento Fluxus, quanto mais intenso fosse seu grau dialógico mais Fluxus seria, o que lhe conferia maior potencialidade relacional. Curiosamente, surpreende o fato de não ter havido um programa específico ou algum tipo de manifesto ideológico oficial a ser defendido, como aconteceu com a maioria dos movimentos ou correntes:

Apesar das tentativas de Maciunas de elaborar manifestos de um suposto movimento Fluxus, os artistas recusavam-se a constituir um grupo com estratégia e estética comuns. Pretendiam ser, acima de tudo, partidários entre si de uma atitude criadora alternativa em relação à arte, à cultura, à vida (TRAQUINO, 2010, p. 87).

Visto por esse prisma, Fluxus dizia (diz) respeito a uma rede (Figura 46)¹⁴⁹ de artistas interligada pela liberdade de pensar, criar e experimentar, que não se coaduna com a ideia de arte como mercadoria, mas como atitude, interessada em dissolver-se na realidade cotidiana e com ela tornar-se arte/vida. Frederico Moraes (1991, p. 43) comenta esse “estado de espírito”, assim considerado pelo artista francês Fluxus R. Filio, como inversão da proposta de Duchamp: “Se este, por emio do **Ready-Made**, introduz o cotidiano na arte, Fluxus dissolve a arte no cotidiano”.

¹⁴⁹ Portal Fluxus. Disponível em: <<http://www.fluxus.org/>>. Acesso em set. de 2012.

estas questões, as palavras de Dick Higgins¹⁵¹ no portal Fluxus, em plena atividade, aponta-nos um sentido:

Fluxus significa mudança, entre outras coisas. O Fluxus de 1992 não é o Fluxus de 1962; se finge ser, é falso. O Fluxus verdadeiro se move para fora do seu centro antigo em muitas direções, e os caminhos não são de fácil reconhecimento, sem se alinhar em novas peças, peças do meio e peças antigas juntas.¹⁵²

O centro irradiador, que foi a cultura americana na década de sessenta, fez que o Brasil assimilasse as linguagens artísticas, contemporâneas, muito cedo, a bem dizer de forma simultânea, praticando cada vez mais as questões da hora na medida em que avançava para a década seguinte, algo que merece, ainda, ser mais bem estudado, sem o olhar matricial, impositivo, que, por muito tempo, renegou este país à condição de país periférico. Aqui chamamos atenção para a contribuição de artistas como Waldemar Cordeiro (1925-1973) Hélio Oiticica (1937-1980) e Lygia Clark (1920-1988) de uma lista bem maior, fundamental para um entendimento das transformações que levariam a arte à esfera das relações, isto é, como ativadora das relações inter-humanas, recorrentes da década de 1990 para os dias de hoje.

Vindo de uma tradição construtiva, Waldemar Cordeiro destacou-se como agitador e teorizador do Grupo Ruptura (Lothar Charoux: 1912-1987; Geraldo de Barros: 1923-1998; Luiz Sacilotto: 1924-2003 e outros) ligado ao movimento paulista de artistas concretos, cujo manifesto, datado de 1952, introduziu a arte concreta no Brasil. Em seu texto *O objeto*, publicado na *Revista AD*, nº 20, 1956, Cordeiro se pronuncia assim: “os **objetos-criados** passam a integrar o mundo exterior, real e banal, a parcialidade dos românticos que pretendem fazer da arte um mistério e um milagre, desacredita a potencialidade social da criação formal” (BANDEIRA¹⁵³, 2002, p. 55). Daí, seu interesse em trazer para a cultura de massas os pressupostos teóricos da arte concreta das vanguardas históricas, com que, além da pintura, da gravura, do desenho e da ilustração, trabalhou a escultura, o *design*, o paisagismo, o urbanismo, a crítica de arte e, de forma pioneira, a arte processada pelo computador, desde 1968, no mesmo patamar do que vinham fazendo artistas de grandes centros como Nova York, Londres e Tóquio. Em conjunto com os poemas de Augusto de Campos (1931) Cordeiro

¹⁵¹ Dick Higgins (1938 - 1998) foi um compositor, poeta, tipógrafo e um dos primeiros artistas do grupo Fluxus, criador do conceito de Intermídia.

¹⁵² (HIGGINS, *Portal Fluxus*. Disponível em: <<http://www.fluxus.org/>>. Acesso em set. de 2012.

¹⁵³ João Bandeira é organizador do quinto e último volume da série Arte Concreta Paulista, reunindo textos raros, não publicados ou fora de circulação.

apresentou, pela primeira vez, em 1964, na Galeria Atrium, de São Paulo, uma série de obras intitulada, pelo poeta parceiro, *popcreto*, sobre a qual o filósofo e ensaísta alemão Max Bense (1910-1990) na carta-prefácio para o folheto da exposição, escreveu: "*Popcretos* pressupõem uma anterior experiência artística a saber: pop art e arte concreta. São arte de arte." (BANDEIRA, 2002, p. 91) em que o artista se distancia do cânone concretista e passa a trabalhar com objetos de uso cotidiano ou sucatas, numa variação *duchampiana*, por assim dizer. De interesse desta pesquisa, sublinhamos seu projeto, de 1965, para um parque infantil (Figura 47)¹⁵⁴ destinado ao Clube Espéria, em São Paulo, onde trabalhou a problemática do desordenamento urbano na grande metrópole, ao propor um conjunto escultórico, complexo, no âmbito do plástico-social que, segundo ele, num texto publicado na *Revista Acrópole*, nº 325, 1966:

O Parque foi pensado como um clube autônomo dentro do clube, governado por crianças – assessoradas por educadoras experimentadas.

(...) E essa linguagem codificada nas três dimensões do espaço, e sob a força de transformação da luz do sol, comunica-se a um fruidor em movimento, tomando aspectos dinâmicos e cinéticos, como um filme, cujo ator é o próprio espectador. ((BANDEIRA, 2002, p. 87)



Figura 47. Waldemar Cordeiro. *Parque infantil Clube Espéria*. 1965-2012. São Paulo.

É verdade que a participação do público frente à obra de arte era algo que já se vinha processando há algum tempo e, com mais intensidade, a partir da década de 1950. A escultura, em particular, ao longo de sua trajetória, aos poucos foi abandonando

¹⁵⁴ Imagem derivada de foto de autor desconhecido apresentada na XXX Bienal de São Paulo, 2012.

a base e alcançando uma mobilidade tal que se transformou numa experiência objectual, híbrida, e, neste sentido, superou a si mesma como expressão e recepção estética. Para o crítico e curador britânico Guy Brett, num texto de 1969, presente no livro *Aspiro ao grande labirinto* do artista Hélio Oiticica (1986, p. 123) os brasileiros deram uma contribuição, diferenciada do que se vinha fazendo até então, para que este fenômeno se desenvolvesse plenamente:

“A participação do espectador” como todos os outros rótulos em arte tem o frio apelo de uma expressão facilmente usada. E já tem sido friamente colocada em prática por alguns artistas; quero dizer da frieza de todos estes objetos e eventos em que a contribuição do espectador é puramente mecânica, em que ele é apenas um receptor passivo de algum efeito preconcebido, ou reciprocamente, nestes que são arbitrários, onde não há potencial para se estabelecerem relações. O que realmente diferencia os artistas brasileiros mais originais, como Lygia Clark e Hélio Oiticica, é o interesse deles pela pessoa humana em sentido completo.

Este interesse vinha se manifestando desde o final da década de 1950 por alguns artistas do Rio de Janeiro, integrantes do Grupo Frente (Ivan Serpa, 1923-1973; Ferreira Gullar, 1930; Aluísio Carvão, 1920-2001; Lygia Pape, 1929-2004; Franz Weissmann, 1911-2005; Abraham Palatnik, 1928 e outros) deste grupo Lygia Clark foi uma das fundadoras e Hélio Oiticica, referência. O Grupo Frente, carioca, inicialmente ligado ao movimento concretista, assim como os paulistas do Grupo Ruptura, rompem com estes ao discordar da forma exageradamente racionalista com que o concretismo vinha sendo conduzido e lança, acompanhado da 1ª Exposição de Arte Neoconcreta no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, o Manifesto Neoconcreto no Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, de 22 de março de 1959, assinado por Ferreira Gullar, do qual extraímos: “É porque a obra de arte não se limita a ocupar um lugar no espaço - mas o transcende ao fundar nele uma significação nova – que as noções objetivas de tempo, espaço, forma, estrutura, cor etc., não são suficientes para compreender a obra de arte, para dar conta de sua “realidade” (AMARAL, 1998, p. 273) numa clara alusão de esgotamento dos princípios formais de beleza ou de como estes escapariam aos limites da retina.

A obra de Lygia Clark é exemplar desse entendimento desde as pinturas de 1954 quando a artista extrapola o campo pictórico e avança o espaço da moldura, rompendo os limites que separam a ficção da realidade, e que Ferreira Gullar chamou de não-objeto por não ser nem pintura, nem escultura, nem objeto utilitário. Segue-se daí um percurso que vai da pintura à escultura, da parede à participação do espectador e

desta à extrapolação das fronteiras entre arte e vida com que chegou à *Estruturação do Self* (1976-1988) sua última pesquisa de um “possível”, onde os sentidos de alteridade e corporeidade foram trabalhados a título de resultados terapêuticos – um final que já se prenunciava em 1957, como assinalava em suas anotações daquela época: “A obra (de arte) deve exigir uma participação imediata do espectador e ele, espectador, deve ser jogado dentro dela”, lembradas pelo eminente crítico de arte brasileiro, Mário Pedrosa (1900-1981) em seu ensaio, *Significação de Lygia Clark*, escrito em 1963 e publicado por Lygia Clark, cujas palavras iniciais tratam exatamente da crise da escultura: “A constatação mais evidente que se faz hoje, ao passar-se pelas exposições e mostras dos mais diversos países europeus, a começar pela principal, que é a Bienal de Veneza, é a decadência da escultura.” (PEDROSA, 1980, p. 15). Isto para situar o caráter inovador de sua pesquisa na composição do espaço e o lugar do espectador dentro dele enquanto obra:

Ela punha, assim, já então, um problema de escultor. O conceito de espaço, como o de realidade, sofreu em nossa época profunda alteração. Já não são conceitos estáticos ou passivos, nem no sentido literal ou mesmo cinético, nem no sentido subjetivo. Não se trata mais de um espaço contemplativo mas de um espaço circundante. (PEDROSA, 1980, p. 16)

No caso das obras de Lygia Clark, entenda-se “espaço circundante” como “espaço praticante”, a exemplo da série *Bichos* (Figuras 48) iniciada em 1960, de tal forma que se conjuga a mobilidade espacial matemática, estruturada pela dinâmica das simetrias dos planos, com a organicidade que assume ao ser manipulada pelo espectador numa variação de formas.

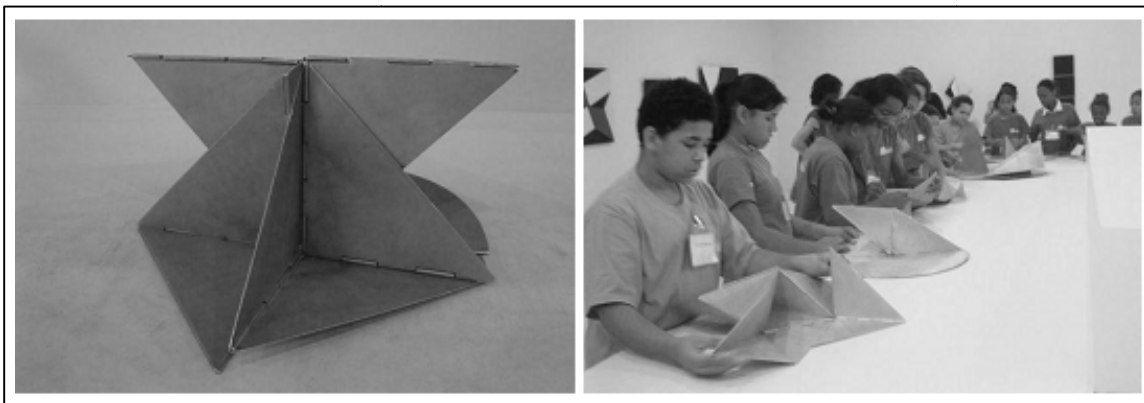


Figura 48. Lygia Clark. *Bicho*. Alumínio. 1960-2012. Réplicas expostas no Itaú Cultural, manipuladas por alunos, São Paulo. (foto: Herbert Rolim).

De proposição (propositora era como ela se considerava no lugar de artista) mais radical é a obra, *Caminhando*, de 1964, em que incitava o espectador, ele mesmo, a fazer a obra, utilizando-se de uma tesoura e de uma fita de Moebius, que deveria ser cortada continuamente na direção do comprimento para a esquerda ou direita, conforme a vontade de cada um, até formar vários entrelaçamentos e chegar a um ponto de estreitamento limite que não seria possível mais continuar. Seu sentido é “uma realidade imanente que se revela em sua totalidade durante o tempo de expressão do espectador-autor”, sujeito a uma configuração espacial desconcertante, pela qual: “Em sendo a obra o ato de fazer, você e ela tornam-se totalmente indissociáveis”¹⁵⁵. Sua proposta, *Estrutura do self*, toma uma posição mais inusitada ainda, quando os objetos tornam-se dispositivos relacionais, pelos quais propositora, coisas e corpos (espectadores) se harmonizam em uma totalidade, como podemos aferir neste seu relato, depois de intermediar uma dessas experiências com outra pessoa, de que fazia parte sua pesquisa terapêutica: “Ao sair de minha casa, teve a sensação de que fazia parte de um todo harmonioso e ao mesmo tempo sentia sua individualidade. Parecia-lhe que poderia ter uma comunicação sem barreiras com qualquer pessoa” (CLARK, 1980, p. 49).

Suely Rolnik¹⁵⁶ (2005, p. 13) no texto, *Uma terapêutica para tempos desprovidos de poesia*, ao indagar sobre a potência do corpo que as obras de Clark expressam, emite a seguinte opinião:

(...) somos confrontados à densidade invisível de uma intensa circulação de fluxos que se dá entre os corpos e as coisas. Neste ir e vir, elementos constitutivos de um incorporam-se à substância do outro, numa espécie de dinâmica osmótica por meio da qual se engendram devires de cada um.

Diálogo de mãos, 1966; *O eu e o tu: Série roupa-corpo-roupa*, 1967; *Nostalgia do corpo*, 1968; *Ovo-mortalha*, 1968; *Arquiteturas biológicas, nascimento*, 1969; *Estruturas vivas*, 1969; *Rede de elástico*, 1973; *Baba antropofágica*, 1973; *Tunel*, 1973; *Canibalismo*, 1973; *Flor relaxação*, 1974; *Relaxação*, 1974-1975; *Cabeça coletiva*, 1975; e *Estrutura do Self*, a partir de 1976, todas estas obras se inserem no campo do relacional, de um corpo coletivo, seja em suas experiências com grupos de artistas, com seus alunos da Sorbonne, no período em que residiu em França, entre 1972

¹⁵⁵ CLARK, Lygia. In: O mundo de Lygia Clark. Disponível em: <http://www.lygiaclark.org.br/arquivo_detPT.asp?idarquivo=17>. Acesso em set. de 2012.

¹⁵⁶ Suely Rolnik é psicanalista, crítica de arte e cultura, curadora, Professora Titular da PUC-SP e, desde 2007, docente convidada do Programa de Estudios Independientes do Museu de Arte Contemporâneo de Barcelona.

e 1976, com as prostitutas de Copacabana, onde morava, ou nas sessões individuais com seus pacientes. As palavras de Clark (1980, p. 31), pronunciadas em 1968, dão testemunho deste fato: “Somos os propositores: nossa proposição é o diálogo. Sós, não existimos; estamos a vosso dispor.”

Para este estudo, ressaltamos a experiência de Lygia Clark realizada com seus alunos da Sorbonne, em 1975, a que chamou de *Cabeça* (Figura 49)¹⁵⁷ “cabeça coletiva”, que é significativa do ponto de vista de seu desdobramento enquanto objeto relacional e corporal, arte como mediadora das relações, corpo aqui no seu sentido ampliado: corpo/corpo; corpo-relações, corpo/casa, corpo/escola, corpo/cidade e corpo/mundo. Em suas anotações, ela descreve esta experiência que extrapola a sala de aula e que aqui merece ser transcrita na íntegra:

Uma enorme cabeça foi construída no meu apartamento, em Paris, porque era tão grande que não conseguimos lugar para guardá-la na Sorbonne. Meus alunos me visitavam permanentemente, levando sempre cartas de amor, segredinhos, bilhetinhos, frutas, sapatos, biscoitos, serpentinas, confetes, etc, que eram guardados dentro da cabeça. Ela ficou assim como uma espécie de repositório de todas as coisas do mundo. Até o dia em que a gente resolveu ‘viver’ a cabeça, ou seja, a gente a levou pra fora do apartamento, se juntou em torno dela e tirou as coisas guardadas, comendo o que era possível. Esta experiência foi ‘vívda’ também com a participação de crianças e passantes ocasionais. Ela foi assim destruída parcialmente. (CLARK, 1980, p. 42).



Figura 49. Lygia Clark. *Cabeça*. 1975.

¹⁵⁷Imagem derivada do blog “respiracultura”. Disponível em: <<http://respiracultura.blogspot.com.br/2011/06/lygia-clark-belo-horizonte-1920-rio-de.html>>. Acesso em set. de 2012.

No mínimo, trata-se de uma vivência intrigante do ponto de vista da arte/educação, do objeto artístico, interrelacionado com a “troca de conteúdos psíquicos”, entre professor e alunos, “a partir da vivência em grupo de proposições comuns”, da fusão sujeito-arte-vida de que a categoria “escultura”, como a conhecemos, não dá conta, considerando sua ampliação para além da autonomia formal e exterioridade física, ao incorporar as relações nos processos de criação, situando-se na iminência do possível e do devir poético.

Entre 1964 e 1974, Lygia Clark trocou com Hélio Oiticica, por quem guardava a(e)fetiva amizade, uma série de 40 cartas, organizada pelo pintor e jornalista Luciano Figueiredo em livro (1996) cuja página de abertura já anuncia o nível de relação entre os dois: “Hélio era o lado de fora de uma luva, a ligação com o mundo exterior. Eu a parte de dentro”, segundo a artista. Numa destas cartas de Paris, sem data, Clark (1996, p. 34) reclama: “A crise é geral e terrível. Você vê todos em busca de uma originalidade pela originalidade. (...) Se o homem não conseguir uma nova expressão dentro de uma nova ética estará perdido – a forma já foi esgotada em todos os sentidos...”. Por sua vez, numa carta de 15 de outubro de 1968, Hélio Oiticica (1996, p. 53) do Brasil escreve: “Liginha estou louco para conversarmos pessoalmente: creio que podemos botar fogo neste continente. Tenho tido vivências incríveis justamente pelo não compromisso mais com a “obra” mas com a sucessão de momentos ...”; em outra carta, de 8 de novembro de 1968, ele diz: Creio que a grande inovação nossa é exatamente na forma de participação ou melhor, no sentido dela, no que diferimos do que se propôs na Europa supercivilizada ou nos EUA...” (OITICICA, 1996, p. 73). Aos poucos, nas entrelinhas destas correspondências vão surgindo os processos criativos e as proposições teóricas dos dois artistas, mais do que isto, delas emerge um Brasil que, não obstante estivesse marcado pelo golpe militar, alargava os campos do fazer artístico, experimental, contaminados pela miscelânea de movimentos: Neoconcretismo, Tropicalismo, Cinema Novo, Teatro Oficina, etc., influenciando uns aos outros (artes visuais, música, dança, literatura, teatro...), num caldeirão literalmente em ebulição.

É notável como Hélio Oiticica soube conjugar pensamento e prática. Lado a lado, seu processo de criação e as ideias formuladas resultaram numa compreensão conceitual da sua produção, como um todo, da qual sua vida ativa também é parte integrante, inventariada nas anotações em forma de diário, de 31 de março de 1954 a 24

de novembro de 1969, por exemplo, e nas cartas trocadas com Lygia Clark até 1974. Herdeiro da tradição construtiva histórica, integrante do Grupo Frente e do movimento Neoconcreto, traçou um caminho produtivo crescente que vai do suporte tradicional ao corpo e ao ambiente: *Metaesquemas* (1957) construções geométricas (quadrado e retângulo) em guache sobre papel, em que trabalhou questões de mobilidade; *Relevos espaciais* (1959) nome dado às esculturas/pinturas suspensas e presas ao teto, passíveis de serem manipuladas pelo público; *Núcleos* (1960) a partir dos quais explorou as relações interativas entre o espectador e as cores em forma de labirinto, a que chamou de “penetráveis”; *Projeto cães de caça* (1961) projeto ambiental para ser praticado num jardim, composto de cinco penetráveis labirínticos, mais o *Poema Enterrado* de Ferreira Gullar e o *Teatro Integral* de Reynaldo Jardim; *Parangolés* (1964) manifestação ambiental, um tipo de vestimenta (capa, estandarte, bandeira...) com mensagens, poemas e pensamentos inscritos, feito de diferentes materiais (tecido, plástico, palha, papel, borracha...) uma espécie de “escultura móvel” ou “pintura viva” para ser vestida; *Bólides* (1965) objetos já existentes que demandam questões éticas e políticas e ativam “manifestações ambientais”; *Tropicália* (1967) conceito criado para os *Penetráveis PN2* e *PN3*, instalação (espaço de convivência) com plantas tropicais, araras, areia, poemas, tv, etc., com base na arquitetura orgânica das favelas e na modernidade brasileira, ideias que acabaram se estendendo, sobretudo, para o movimento da música popular brasileira, marcando toda uma geração.

O conjunto de imagens (Figuras 50¹⁵⁸ e 51¹⁵⁹) a seguir representa parte de sua pesquisa crescente que se amplia da natureza complexa da estrutura-cor, em seu estado puro como ação, ao “projeto ambiental”, que perseguiu toda a obra de Hélio Oiticica a partir da década de 1960. O aspecto relevante destes trabalhos é, sem dúvida, o conceito de “manifestação ambiental” que é sua própria manifestação criadora, transformada em programa (“programa ambiental”) e que está enraizada nos “*Núcleos*, *Penetráveis*, *Bólides* e *Parangolés*, cada qual com sua característica ambiental definida,

¹⁵⁸ “Metaesquema” (Imagem postada por Alberto Andrade no blog spot “pramultidão”. Disponível em: <<http://pramultidao.blogspot.com.br/2011/10/geometria.html>>. Acesso em set. de 2012). “Relevo espacial” (Imagem postada por de Pedro Oswaldo Cruz no site Enciclopédia Itaú Cultural. Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_IC/Enc_Obras/dsp_dados_obra.cfm?cd_obra=7090&cd_idioma=28557&cd_verbete=4182&cont=7>. Acesso em set. de 2012). “Penetrável” (Imagem postada por Camila Mota no blogspot “carnaval cotidiano”. Disponível em: <<http://cotidianocarnaval.blogspot.com.br/2012/08/magic-square-5-museu-do-acude-rio-de.html>>. Acesso em set. de 2012).

¹⁵⁹ Fotos de divulgação de Gui Paganini. Disponível em: <<http://www.samshiraishi.com/os-parangoles-de-helio-oiticica-deveriam-ser-de-todos-os-brasileiros/>>. Acesso em set. de 2012.

mas de tal maneira relacionados como que formando um todo orgânico por escala” (OITICICA, 1986, p.78). Trata-se de uma concepção que altera todas as anteriores categorias de arte (pintura, escultura, etc.) baseada na liberdade de meios e na proposição participativa do espectador, incluindo-se aí, em sua totalidade, um posicionamento ético e político, inclusive, expresso pela escrita e fala, pensamento e discurso, qualquer coisa que desperte “uma atitude também criadora”. Como ele mesmo afirma, *Parangolé* (Figura 51) caracteriza plenamente esse sentido de ambientação:

Parangolé é a formulação definitiva do que seja a antiarte ambiental, justamente porque nessas obras foi-me dada oportunidade, a ideia de fundir cor, estruturas, sentido poético, dança, palavra, fotografia – foi o compromisso definitivo com o que defino por totalidade-obra (...) *Parangolé* é a antiarte por excelência; inclusive pretendo estender o sentido de “apropriação” às coisas do mundo com que deparo nas ruas, terrenos baldios, campos, o mundo ambiente, enfim – coisas que não seriam transportáveis, mas para as quais eu chamaria o público à participação – seria isto um golpe fatal ao conceito de museu, galeria de arte etc., e ao próprio conceito de “exposição” – ou nós o modificamos ou continuamos na mesma. Museu é o mundo; é a experiência cotidiana... (OITICICA, 1986, p. 79)

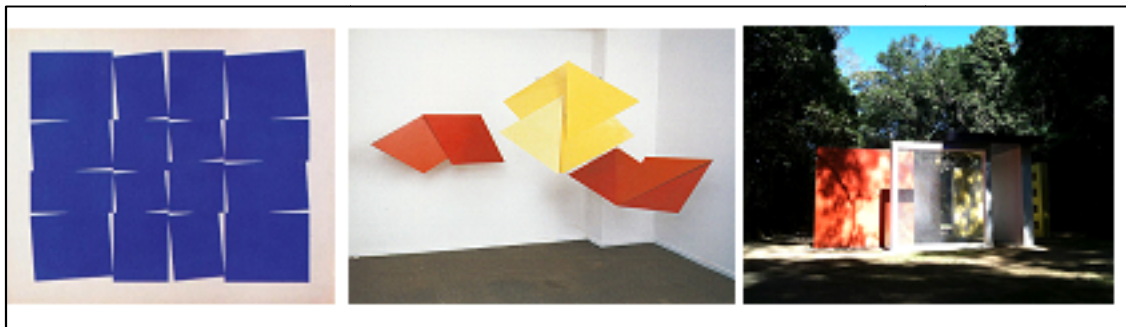


Figura 50. Hélio Oiticica. *Metaesquema*. Guache sobre cartão. 1958. 55 x 63.7 cm. Projeto Hélio Oiticica, Rio de Janeiro. / *Conjunto de Relevo espacial*. Óleo sobre madeira. Dimensões variáveis. 1959.

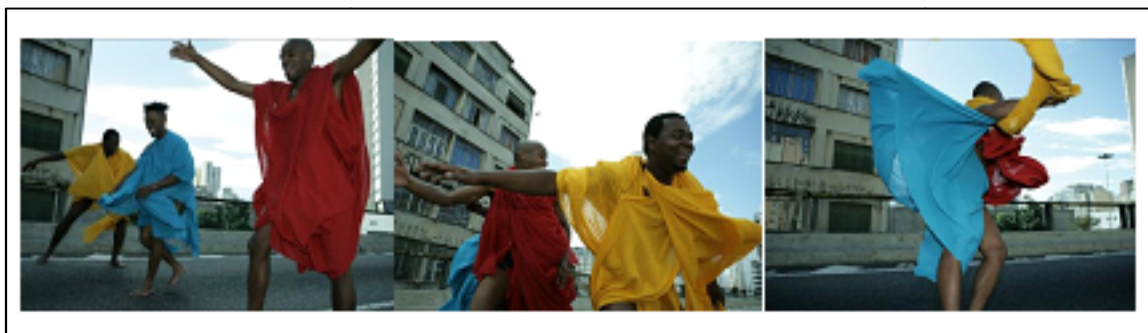


Figura 51. Hélio Oiticica. *Parangolés*. 1964. Sambistas da Escola de Samba Vai Vai. 2011. São Paulo.

A “manifestação ambiental” dos *Parangolés* de Oiticica, e, por extensão, de todos nós, pode ser traduzida pela “manifestação da cor no espaço ambiental”. Uma vez que praticada (vestir, carregar, dançar, correr...) pelo espectador (“participador” – como ele chama) sua estrutura (“estruturação”) atinge o ponto máximo de expressividade corporal (visual, tátil e rítmica) em relação ao espaço e tempo real. *Parangolé* não é uma “obra”, mas um “ambiente” no qual a vivência artística se instaura. Embora latente, o estado de emersão se deu no contato do artista com o samba (daí a relação direta com a dança), em 1964, quando passou a frequentar a comunidade do Morro da Mangueira, tornando-se passista da Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira, se deparou com um ambiente dionisíaco:

Houve algo que, a meu ver, determinou de certo modo esta intensificação para a proposição de uma arte coletiva total: a descoberta de manifestações populares organizadas (escolas de samba, ranchos, frevos, festas de toda ordem, futebol, feiras), e as espontâneas ou os “acazos” (“arte das ruas” ou antiarte surgida do acaso). (OITICICA, 1986, p. 96).

Mas também lhe valeu um encontro com a desigualdade social, a repressão política e os problemas éticos, típicos da cultura brasileira de então, encontro este que lhe causou um impacto profundo:

Descobri aí a conexão entre o coletivo e a expressão individual – o passo mais importante para tal – ou seja, o deslocamento dos níveis abstratos, de “camadas” sociais, para compreensão de uma totalidade. O condicionamento burguês a que estava eu submetido desde que nasci desfez-se como por encanto. (OITICICA, 1986, p. 73).

O efeito desta tomada de consciência pode ser conferido na apresentação que Hélio Oiticica fez para o catálogo da mostra, *Nova objetividade brasileira*, no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, em 1967, um marco histórico que valeu como uma síntese da vanguarda da década de 1960 no Brasil, “como fenômeno típico, brasileiro, sob pena de não ser vanguarda nenhuma, mas apenas uma falsa vanguarda, epígono da americana (Pop) ou da francesa (Nouveau-Realisme) etc.” (Oiticica, 1986, p. 110). Consideremos, então, um trecho de sua apresentação, que traz o título, *Esquema geral da nova objetividade brasileira*, a parte em que cataloga seis itens que caracterizam este estado de vanguarda:

1 – a vontade construtiva geral; 2 – tendência para o objeto ao ser negado e superado o quadro do cavalete; 3 – participação do espectador (corporal, tátil, visual, semântica etc.); 4- abordagem e tomada de posição em relação aos problemas políticos, sociais e éticos; 5- tendência para proposições coletivas e consequente abolição dos “ismos” característicos da primeira metade do século na arte de hoje (tendência esta que pode ser englobada no

conceito de “arte pós-moderna” de Mário Pedrosa); 6- ressurgimento e novas formulações do conceito de antiarte. (OITICICA, 1986, p. 84).

Deste “esquema geral” também participou a artista Lygia Pape (1927-2004) remanescente da geração que ajudou a assentar as bases do neoconcretismo, cujas obras *Ovo* (penetrável, 1968)) e *Divisor* (1969) devem ser aqui citadas como exemplos de obras praticáveis e relacionais, razão pela qual esta última foi uma das escolhidas para abrir a 29ª Bienal de São Paulo, em 2010, cuja ênfase se pautou na reflexão crítica do espectador pela experiência sensível da obra de arte, portanto, nada mais pertinente do que sua reedição (Figura 52)¹⁶⁰ a julgar pelas palavras da própria artista::

Quando fiz o Ovo, um cubo coberto com uma superfície macia onde a pessoa entra, rompe e 'nasce', estava interessada na possibilidade de uma obra sem autor. O Divisor, uma grande superfície de 20 x 30 m, com fendas onde as pessoas enfiam suas cabeças, também foi um trabalho bastante feliz nesse aspecto. O que eu queria fazer naquele momento era um trabalho que fosse coletivo, e que as pessoas pudessem repetir sem que eu estivesse presente. O Ovo e o Divisor são estruturas tão simples que qualquer pessoa pode repetir. Ideologicamente este tipo de proposta seria uma coisa muito generosa, uma arte pública da qual as pessoas poderiam participar. Atualmente, são chamadas de *performances*.¹⁶¹



Figura 52. : Lygia Pape. *Divisor*. 1969. Obra reeditada na 29ª Bienal de São Paulo. 2010.

Trata-se de uma obra, síntese do que representou a geração da década de 1960 no Brasil, em termos de vanguarda, caracterizada pela liberdade de experimentar

¹⁶⁰ Imagem derivada do site do Ministério da Cultura. Disponível em: <<http://www2.cultura.gov.br/site/wp-content/uploads/2011/10/obra-divisor-lygia-pape-300x208.jpg>>. Acesso em set. de 2012.

¹⁶¹ PAPE, Lygia. *Lygia Pape*. Entrevista a Lúcia Carneiro, Ileana Pradilla (1998, p 44). Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=artistas_depoimento_s&cd_verbete=915&cd_item=16&cd_idioma=28555>. Acesso em set. 2012.

sem as preocupações plástico-formais, modernistas e mais próximas das articulações entre arte e vida - “relações” e “relações” - que *Divisor*, no seu aspecto participativo e social, deixa transparecer.

Em paralelo, entre 1965 e 1968, nos Estados Unidos, emergia um conjunto de obras, com mais vigor no campo da escultura, que se particulariza pela fisicalidade, tamanho geralmente de grandes dimensões, construção simplificada dos sistemas visuais, utilização de materiais produzidos industrialmente (chapas de aço, lâmpadas tubulares, tijolos...) repetições de unidades independentes e, principalmente, distanciamento de qualquer personalismo lírico ou ideológico. Não obstante, sejam estas obras conhecidas como *minimal art* (Minimalismo) vários termos lhes foram atribuídos na proporção em que exposições com tais características passaram a acontecer: “Estruturas primárias (1966) Arte Elementar, ABC Art, Arte Redutiva, Escultura Gestáltica, Arte Serial, Arte Modular, Arte Estruturalista” – como observa Frederico Moraes (1991, p.53) de que fizeram parte, entre outros, os artistas Mathias Goeritz (1915-1990) Tony Smith (1912-1980) Ellsworth kelly (1923) Larry Bell (1939) Carl André (1935) Robert Morris (1931) Dan Flavin (1933-1996) Eva Hesse (1936-1970) Donald Judd (1928-1994) Sol Lewitt (1928) Frank Stella (1936) e Ramirez Villamizar (1922—2004).

Sua influência remonta às ideias das vanguardas construtivas, somadas às experiências da pintura expressionista, abstrata, do americano Barnett Newman (1905–1970) mais precisamente suas pinturas de campo de cor, como os *zips* da década de 1940 e, depois, as estruturas espaciais de cores chapadas, com que as partes da pintura, em sua independência, formavam o todo, facilitando sua leitura. E que minimalistas como Donald Judd, criador da expressão “objeto específico”, levariam para a terceira dimensão, executando obras que não seriam nem pintura nem escultura, embora trouxessem em si elementos próprios de uma e de outra. Importa ressaltar um direcionamento para um novo momento nas experiências estéticas da escultura, chamado por Rosalind Krauss (1984, p. 87) “campo ampliado”: “Categorias como escultura e pintura foram moldadas, esticadas e torcidas pela crítica, numa

demonstração extraordinária de elasticidade, evidenciando como o significado de um termo cultural pode ser ampliado a ponto de incluir quase tudo.”¹⁶²

Deste pendor da arte minimalista, interessa abordarmos aqui o que dele se pode observar em proveito do sentido de construção de lugar e sua dimensão relacional. Para isto tomemos como referência a “apresentação” da escultura de Robert Morris, em 1961, no *Living Theater* de Nova York, a propósito da qual Rosalind Krauss tece alguns comentários referentes à sua “presença cênica”, identificada em boa parte de sua produção, com repercussões significativas na escultura minimalista a partir de 1965. Transcrevemos, a seguir, sua descrição, por encontrar nas suas próprias palavras este espírito de “teatralidade”:

Abrem-se as cortinas. No centro do palco vê-se uma coluna erguendo-se verticalmente a 2,40 m de altura, com 60 cm de lado, feita de compensado pintado de cinza. Não há mais nada no palco. Durante três minutos e meio, nada acontece; ninguém entra ou sai. Súbito, a coluna desaba. Passam-se outros três minutos e meio. Fecham-se as cortinas (KRAUSS, 1998, p. 322).

É interessante notar que, enquanto o público/ator se dirige para o lugar de pertença da arte (a galeria) na obra, *18 happenings em 6 partes* de Kaprow (Figura 40); no caso da coluna de Morris, é a obra/ator que se desloca para o teatro. Tanto em uma situação como na outra, o que nos interessa investigar é a retomada dos processos de estreitamento entre arte e outros campos de relações, de que o teatro é componente e participe. John Cage, na música, já havia chamado atenção para isto, logo no início da década de 1950, e Alan Kaprow tratou de disseminar: “A linha de demarcação entre arte e vida deve ser conservada tão fluída quanto seja possível” (MORAIS, p 49).

Mas, não esqueçamos que no passado vanguardista já havia sinais destas inquietações, o trabalho de Oskar Schlemmer (1888-1943) por exemplo, quando de sua passagem pela Bauhaus, procurava investigar campos de relações da pintura e artes cênicas, conjuntamente, com o espaço: “as pinturas delineavam o elemento bidimensional do espaço, enquanto o teatro oferecia um lugar em que se podia “experimentar” com o espaço” (GOLDBERG, 2006, p. 93). Mais do que isto,

¹⁶² “Originariamente, publicado no número 8 de October, na primavera de 1979 (31- 44) o texto, cujo título originário é *Sculpture in the Expanded Field*, também apareceu em *The AntiAesthetic: Essays on PostModern Culture*, Washington: Bay Press, 1984. Por ser artigo de referência, mas de difícil acesso aos novos pesquisadores no Brasil, reeditamos aqui a tradução publicada no número 1 de Gávea, revista do Curso de Especialização em História da Arte e Arquitetura no Brasil, da PUC-Rio, em 1984 (87-93)”. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/26896290/A-Escultura-No-Campo-Ampliado>>. Acesso em ago. de 2012.

curiosamente, era nas suas disputadas festas que as questões espaciais, de natureza tradicionalmente artística, se faziam praticar no âmbito dos espaços relacionais. Abrimos aqui um parêntese para fazer um *link* (hiperligação) com arte/educação, uma vez que essas festas foram censuradas pelo rigor acadêmico da Bauhaus, que não conseguia ver nelas espaços para exercícios teóricos e práticos na perspectiva de um sistema de educação, contrariando o que a crítica RoseLee Goldberg (p.92) pensa ao se referir a elas: “a teoria da *performance* de Schlemmer foi uma contribuição incomparável à Bauhaus. Nela, ele analisava obsessivamente o problema da teoria e da prática, importantíssimo para um programa educacional dessa natureza”.

Trazendo esta experiência histórica para o caso desta obra de Morris, parece claro quanto as instâncias estéticas das propriedades do objeto procuravam reafirmar sua vocação para expansão da escultura no que toca às implicações desta com o ambiente e seu processo de formação frente à atitude do público. O desmoronamento da coluna (embora aqui tratada na sua pureza estética construtiva, não se deixa de encontrar nela um subjacente valor simbólico de construção clássica que o termo “coluna” implica) precisava da cumplicidade reativa da plateia para que sua natureza se humanizasse; tanto que Rosalind Krauss (1998, p. 241) a ela se refere como um “ator”: “O autor dessa apresentação, de 1961, quanto de seu “ator” foi o escultor Robert Morris”. Simbolicamente, poderíamos até dizer que essa escultura/*performance* não só mexeu com os conceitos de pureza estética formal, como abalou as fronteiras que separavam sua fisicalidade das relações humanas.

A ambição do minimalismo, portanto, era relocar as origens do significado de uma escultura para o exterior, não mais modelando sua estrutura na privacidade do espaço psicológico, mas sim na natureza convencional, pública, do que poderíamos denominar espaço cultural (KRAUSS, 1998. p 323).

É neste ponto de exteriorização da obra, cujo resultado final não se encerra em si, que o crítico e historiador de arte moderna Michael Fried (1939) a acusa de degeneração, de “teatralidade”, por ver nela a negação da composição plástica, daquilo que a arte retiniana sempre foi, por onde o espectador dirige seu olhar e nela encontra seu significado, visão autossuficiente modernista, diferentemente de ela existir para/com o público tal como os minimalistas pretendiam. A série *Mirrored Boxes*, de 1965, em que Robert Morris se utiliza de um conjunto de cubos revestidos de espelhos

(Figura 53) e os leva para a galeria¹⁶³ e para a paisagem urbana¹⁶⁴, configura esta oposição a Fried, expondo justamente o que considerava seu lado positivo:

Dado o caráter indiferenciado deste tipo de trabalho, o espectador toma consciência de que o processo de observar possui duração. Enquanto olhar uma pintura tinha permitido ao indivíduo perder-se no mundo que ela oferecia, uma exploração que era frequentemente descrita como intemporal, ou como ocorrendo fora do tempo, este não era, sem dúvida, o caso quando o indivíduo se confrontava com o *Sem título* (1965) de Morris: quatro cubos inteiramente espelhados. Caminhar em torno e por entre as partes separadas desta escultura permite ao indivíduo vivenciar o espaço da galeria, o próprio corpo e dos outros como uma realidade fraturada e disjuntiva. (ARCHER, 2012, p. 57).

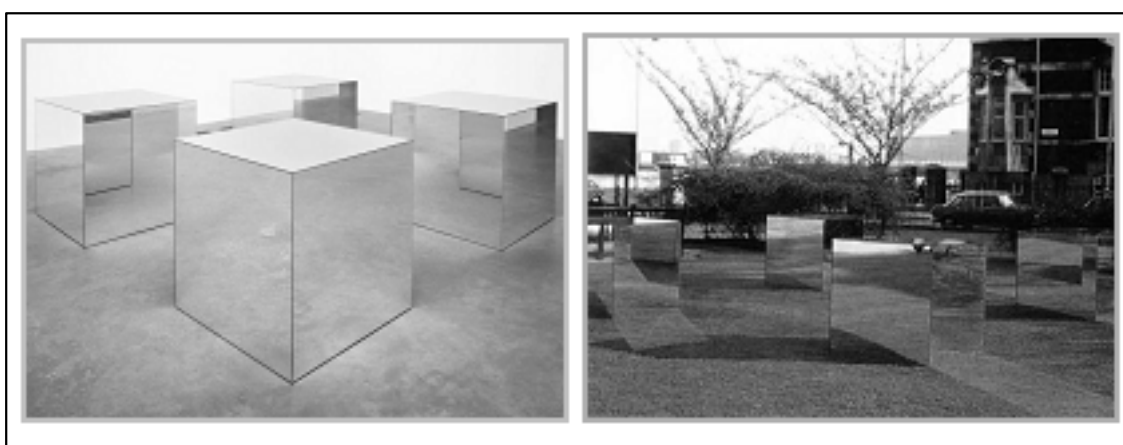


Figura 53. Robert Morris. Da série *Cubos espelhados*. 1965. Placas espelhadas sobre quatro peças de madeira. 61 x 61 x 61 cm (cada).

Quando esta escultura se deslocou para a paisagem urbana, as sensações induzidas pelos elementos sólidos, efeitos de luz e movimento do observador, que nela e com ela se vê e se percebe com o outro no espaço praticado, dá-se uma consciência maior do contexto de espacialização e seu processo na condição das relações para além do objeto artístico e de sua natureza compositiva, colocando em dúvida sua autonomia enquanto objeto e contexto artísticos, problematizando justamente o que Fried dava como reivindicação da categoria arte. O pensamento de Morris referencia a teoria do filósofo fenomenólogo, francês, Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) lançada no livro *Phénoménologie de la perception* (*Fenomenologia da percepção*) em 1945, quando diz: “A verdade não ‘habita’ apenas o ‘homem interior’, ou, antes, não existe homem

¹⁶³ Imagem derivada do site Tate. Disponível em: <http://www.tate.org.uk/art/images/work/T/T01/T01532_10.jpg>. Acesso em set. de 2012.

¹⁶⁴ Imagem derivada do portal São Francisco. Disponível em: <<http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/escultura-moderna/escultura-moderna-8.php>>. Acesso em ago. de 2012.

interior, o homem está no mundo, é no mundo que ele se conhece” - isto também vale para dizer, na concepção minimalista, que não existe “arte interior”, é no mundo que ela se dá a conhecer.

Surgidas daí, no final dos anos 1960, estas questões se afinam com o conceito de *site-specificity* (sítio-especificidade) algo como fisicamente preso às determinações do lugar. Inicialmente ligado à ideia de *site-specific* (sítio específico) no sentido do jargão da arte contemporânea de implicar o objeto/escultura às características do espaço físico e à experiência visual do espectador em tempo real (aqui-agora), como o que acabamos de discutir na escultura *Sem título* de Morris, onde todo o conteúdo e significado se completa na prática relacional do sujeito com o objeto e o lugar. A teórica Miwon Kwon¹⁶⁵ (2008, p. 168) em seu conhecido ensaio *Um lugar após o outro: anotações sobre site-specificity*, publicado pela primeira vez na revista *October 80*, em 1997, faz um apanhado dos imperativos que ligam este tipo de arte às implicações do *site* (sítio):

A (nova-vanguardista) aspiração de exceder as limitações das linguagens tradicionais, como pintura e escultura, tal como seu cenário institucional; o desafio epistemológico de realocar o significado interno do objeto artístico para as contingências de seu contexto; a reestruturação radical do sujeito do antigo modelo cartesiano para um modelo fenomenológico da experiência corporal vivenciada; e o desejo autoconsciente de resistir às forças da economia capitalista de mercado, que faz circular os trabalhos de arte como mercadorias transportáveis e negociáveis – todos estes imperativos juntaram-se no novo apego da arte à realidade do site.¹⁶⁶

“Realidade do *site*” esta que tanto pode estar vinculada à arquitetura tangível do cubo branco de uma galeria ou museu como associada às áreas urbanas ou ainda à natureza, no que assume características de arte ambiente, ou até mesmo nos meios eletrônicos. No caso da arte e natureza, pode estar associada à *land art* (Arte da terra, *Earth-Art*)¹⁶⁷ numa relação com o ambiente natural, onde, embora influenciada pela experiência minimalista, como vertente da qual se originou, alcança um sentido mais crítico em relação aos circuitos institucional e comercial da arte como mercadoria, obrigando-os a mudar seus paradigmas. Outro diferencial de sua matriz é que nem

¹⁶⁵ Miwon Kwon é crítica de arte e curadora; PhD em História e Teoria da Arquitetura pela Universidade de Princeton (1998) exerceu mandato no Museu Whitney de Arte Americana (1990) pertence ao corpo docente da *University of California*, Los Angeles (UCLA).

¹⁶⁶ KWON, Miwon. *Um lugar após o outro: anotações sobre site-specificity*. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/64252965/miow-kwon>>. Acesso em set. de 2012.

¹⁶⁷ Frederico Moraes (1991, p. 40) diz que: “Deve-se distinguir a **Earth-Art** da **Land-Art**. A primeira realiza-se com terra, a segunda na terra”.

sempre a presença do espectador é facilitada e o resultado de sua experiência, no mais das vezes efêmero, resume-se a registros.

É o caso da obra *Quebra-mar espiral* (Figura 54)¹⁶⁸ de Robert Smithson (1938-1973), exemplo de escultura nos termos de “campo ampliado”, um trabalho que dificilmente poderia ser vendido, colecionável e acessado com facilidade por um público maior, levando em conta sua constituição de 6.500 toneladas de basalto, cristais de sal e areia, construída no Grande Lago Salgado em Utah, Estados Unidos (1969-1970), sujeita às condições climáticas de toda ordem (vento, tempestade, inundações, etc.).



Figura 54. : Robert Smithson. *Quebra-mar espiral*. 1969-1970. 4,57 m de largura e 457,20 m de extensão em forma de espiral. Grande Lago Salgado, Utah, Estados Unidos.

Mesmo que tenha sido executada com a intenção de ser percorrida, a visão do todo só era possível a certa distância e do alto; depois, com as alterações do tempo, modificações climáticas, alagamentos, ventos, chuvas, erosão etc., a espiral segue um processo de deterioração e desaparecimento. Aqui, deparamos com fatores importantes que iriam caracterizar as alterações estéticas da década de 1970. Um deles é a conjunção de arte, natureza e realidade. Disso resulta a penetrabilidade da obra, com implicações diretas na experiência/reação ao praticá-la: “Sendo uma espiral, esta configuração possui necessariamente um centro, que nós, como espectadores, podemos efetivamente ocupar; contudo a experiência do trabalho é estarmos sendo continuamente descentralizados em meio à vasta extensão de lago e céu” (KRAUSS, 2001, p. 336).

¹⁶⁸ Imagem derivada do Wikimedia Commons, repositório de arquivos livremente licenciado. Disponível em: <<http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/8/84/Spiral-jetty-from-rozel-point.png>>. Acesso em ago. de 2012.

Outro aspecto a ser considerado nesta escultura, afastando-se da identificação minimalista (menos subjetiva e mais totalitária, visão do todo) é seu caráter crítico (ambiental, político e econômico) considerando que houve uma reutilização daquela área, antes industrial e em seguida descartada pela especulação petrolífera.

Com a entrada em cena da arte conceitual, pós-minimalismo, na passagem da década de 1960 para a de 1970, as formas e os procedimentos técnicos dão lugar a uma artesanaria mental, que passa a ser o suporte da obra. O tema não depende mais dos materiais e dos meios tradicionais para sua realização, mas essencialmente da ideia, ou seja, “arte-como-ideia”. É o que nos diz o artista suíço, Grégoire Muller (1947) no catálogo da primeira mostra de arte conceitual, em 1969, na cidade de Berna, Alemanha, intitulada *Live in your head - When attitudes become form*: “o artista não tem mais razão de se sentir limitado por uma matéria, forma, dimensão ou lugar. A noção de obra pode ser substituída por algo, cuja única utilidade é significar”, como ressalta Frederico Moraes (2002, pp. 276-277). No início, os artistas conceitualistas desenvolveram uma vertente analítica e linguística, da qual o grupo, *Art-Language*, é seu principal representante, assinalada por uma arte que se utilizava da linguagem para falar de si própria, até que, na década de 1970, adquiriu um caráter cada vez mais político. De um modo geral destacamos os seguintes artistas: Sol Lewitt (1928) John Baldessari (1931) Joseph Kosuth (1945) Marcel Broodthahers (1924-1976) Mel Bochner (1940) On Kawara (1933) Daniel Buren (1938) Jan Barbara Kruger (1945) Laurence Weiner (1940) Jean Tinguely (1925-1991) Jan Dibbets (1941) Bernar Venet (1941) Dan Graham (1942) Ian Baxter (1936) Hanne Darbown (1941-2009) e outros.

Nesses termos, a arte conceitual colocou em xeque os valores mais caros à autonomia do modernismo: a representação direta das coisas, materializada em obra-objeto como imagem estética e feita pelo artista, e sua recepção pela simples contemplação, as quais, a começar por Duchamp, vinham sendo questionadas em razão de uma arte-conceito que não estivesse pautada apenas nos sentidos. Antes mesmo de o termo “conceitualismo” ter sido empregado pela primeira vez, em 1967, por Sol LeWitt, e antecedendo a exposição inaugural, em 1969, um fato merece aqui ser mencionado em razão de sua ligação com o ensino de arte e o sistema de educação, qual seja: Em 1966, o professor adjunto John Latham da *St. Martins School of Art*, de Londres, instituição

conhecida pelo ensino focado no modernismo, foi despedido nas condições transcritas a seguir:

(...) tomou emprestada, da biblioteca da faculdade, uma cópia do livro *Arte e Cultura* de Greenberg. Convidou então artistas e alunos com ideias parecidas às suas para uma “mastigação” (parodiando as aulas e palestras daquele tempo) – que envolvia escolher uma página, arrancá-la, mastigá-la e cuspir o resultado em um receptáculo preparado para aquele fim. Latham em seguida decompôs a pasta em um líquido com uma mistura de produtos químicos aos quais acrescentou lêvedo. Quando a biblioteca requisitou de volta o livro, foi-lhe entregue um tubo de ensaio contendo álcool; Latham tinha “destilado” *Arte e Cultura*. O professor foi devidamente despedido, e a arte herdou um ícone conceitual na forma de maleta de aparência duchampiana contendo um exemplar do livro, os frascos e produtos químicos utilizados e a carta de demissão. (WOOD¹⁶⁹, 2002, pp. 32-33).

Temos aí um exemplo de confronto em que a independência modernista viu-se ameaçada pela independência crítica, conceitual, a ponto desta ter sido, neste caso, reconhecida como situação, processo e documento com valor artístico, tanto que hoje é uma das peças emblemáticas do Museu de Arte Moderna de Nova York, representativa da vanguarda conceitual na década de 1970, não obstante seu significado crítico à instituição. Por ironia, a linha mestra do conceitualismo histórico em sua postura mental não se isentou, mesmo à revelia, das tendências do mercado, mais ainda em se tratando da inflacionada arte contemporânea, tal como se deu naturalmente com seu oponente modernista no passado: “A ‘ideia’, mais do que o objeto feito artesanalmente, tornou-se a moeda corrente da arte contemporânea internacional; mas a relação desta arte com seu contexto institucional é muito mais firme e estável do que havia ocorrido com a arte conceitual quando surgiu” (WOOD, 2002, pp. 74-75).

Em todo caso, a resistência da “arte como questão”, caracterizada pela crítica, como tomada de consciência e protesto, conforme exemplificamos acima, se deu tanto em relação ao sistema institucional, artístico, quanto ao contexto social e político. Não é por menos, pode-se dizer, que a porta de entrada para a década de 1970 foi a célebre insurgência dos estudantes franceses nos trinta dias de maio de 1968, que deixaram as salas de aula e mobilizaram o país contra o regime fechado e conservador do general Charles De Gaulle (1890-1970) fato que repercutiu em todo o mundo, como um rastilho de pólvora¹⁷⁰, tornando-se um marco da contracultura global, um dos fatores

¹⁶⁹ Paul Wood é professor de História da Arte na *Open University*, Inglaterra.

¹⁷⁰ “Na cidade do México, no Rio e em outras grandes cidades, os estudantes também tinham se revoltado. Só no México, segundo o jornal inglês *The Guardian*, a reação governamental fez 325 mortos. A nova consciência era perigosa, tinha de ser aplacada.” (BITTENCOURT, 2006, p. 173).

de transformação da arte em política, pela vanguarda deste período, operando com as ideias, o corpo, o meio ambiente, a rua, as minorias (negros, mulheres, homossexuais...) causas sociais, relações etc.

Com o título *Anos 70 – atravessar fronteiras*, o Centro de Arte Moderna da Fundação Calouste Gulbenkian apresentou em 2009, com curadoria de Raquel Henriques da Silva, um apanhado do que foi esta década no campo da arte, em Portugal, sob a influência de um início de abertura política e social, à luz do movimento revolucionário de 25 de abril, e o que ela representou em termos de reformulação estética, sobretudo no que diz respeito à experimentação. A curadoria, acertadamente, de acordo com o sentido discursivo da arte da década de 1970, optou por apresentar - conjuntamente com as pinturas, esculturas, fotografias, instalações etc. - os registros, textos, cartazes, catálogos etc., da época, como elementos de um estado artístico, conceitual, portanto, “paravisual” ou de sentido “extra retiniano”. A investigadora Isabel Nogueira¹⁷¹, cuja tese de doutorado versa sobre o pensamento crítico da década de 1970 em Portugal, esboça um perfil deste período:

Foi a época de FESTA, de militância e dos eventos artísticos colectivos “ao serviço do Povo”, desde as pinturas murais “da revolução”, até ao incremento de um modo de operar mais ligado à exaltação do artista/criador, na procura de uma identidade artística, estética e mesmo poética. Foi igualmente a altura da expressão longamente contida e dos *slogans*: “A arte fascista faz mal à vista” (Marcelino Vespeira), “Contra a agressividade, criatividade”, ou “A qualidade estética é progressista; a mediocridade é reaccionária” (Salette Tavares).¹⁷²

Neste período de transição, devemos contextualizar os níveis de complexidade, contradição e dificuldade que representaram as vanguardas (desencadeados internacionalmente na década anterior) em um país que, durante tanto tempo, privou os artistas da liberdade de criação e, por conseguinte, manteve-se aquém dos avanços nas questões estéticas, nos planos de gestões culturais e no ensino de arte – literalmente foi um tempo de travessia, cujas fronteiras (moderno/contemporâneas) precisavam ser discutidas; contudo não foi em razão disto que deixou de haver um processo de construção de novos modos de intervenções artísticas e crítica de arte, como

¹⁷¹ Doutorada em Belas-Artes, área de especialização em Ciências da Arte, pela Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, com a tese: *Artes plásticas e pensamento crítico em Portugal nos anos setenta e oitenta: problemáticas de operacionalidade dos conceitos de vanguarda e de pós-modernismo*, em Janeiro de 2010.

¹⁷² NOGUEIRA, Isabel. *Anos 70 – atravessar fronteiras*. Disponível em <<http://artecapital.net/opinioes.php?ref=90>>. Acesso em ago. de 2012.

a reconstituição da secção portuguesa da Associação Internacional de Críticos de Arte (AICA) em 1969, e o despontar da arte relacional em Portugal, a partir, por exemplo, de experiências como a do Grupo Acre (1974-1977) e do Grupo Puzzle (1975-1981) sobre as quais Isabel Nogueira ressalta:

A seu modo, ambos os agrupamentos se assumiram como portadores de uma linguagem plástico-performativa, inovadora no contexto português, de vertente conceptualista, social e artisticamente interventiva. Aliás, é justamente pela reconstituição da intervenção do Grupo Acre na Rua do Carmo (Agosto de 1974) com a pintura de círculos amarelos e rosa no pavimento da rua, que se acede à entrada principal do Centro de Arte Moderna.¹⁷³



Figura 55. Grupo Acre. Intervenção na Rua do Carmo. Agosto de 1974. Lisboa. Foto: Clara Menéres. Coleção da artista.

Vemos acima (Figura 55)¹⁷⁴ um exemplo de interação do Grupo Acre com o cotidiano da cidade e de intervenção no seu tecido urbano, o que demonstra o interesse do coletivo de trabalhar na contramão dos espaços institucionais consagrados à arte e do seu restrito circuito mercadológico, numa atitude de oposição ao sistema autônomo modernista, de pura visualidade, fechado à participação do espectador e às práticas ambientais.

O grupo Acre foi fundado pelos artistas Joaquim M. Lima Carvalho (1940) Clara Menéres (1943) e Alfredo Queiroz Ribeiro (1939-1974) muito embora tantos

¹⁷³ Idem.

¹⁷⁴ Imagem derivada do site *artecapital*. Disponível em: <<http://artecapital.net/opinioes.php?ref=90>>. Acesso em set. de 2012.

outros a eles tenham se integrado, pelo próprio interesse de suas proposições performativas de caráter coletivo, constituídas de um sentido crítico tanto social e político como de revisão artística. Uma de suas experiências mais intrigantes foi a obra “Repartição de Assuntos Artísticos”, realizada na Livraria Opinião, acompanhada pela publicação de um decreto-lei, de cartazes espalhados pelas cidades de Lisboa e Porto, e pela diplomação de artistas a tantos quantos estivessem interessados em ser reconhecidos enquanto tais, desde que pagassem o valor simbólico pelo diploma/serigrafia a quantia de vinte escudos¹⁷⁵.

É digna de nota também, no tocante aos aspectos relacionais da arte da década de setenta em Portugal, a grande festa popular de 10 de junho de 1974, animada pelo Movimento Democrático de Artistas Plásticos na Galeria Nacional de Arte Moderna, que ativou num só ambiente uma variedade de linguagens, interligando apresentações musicais, teatrais e um painel de 4,5m x 24m, produzido por quarenta e oito artistas. Acionado pela liberdade de criação, o clima de coletividade se agudizou e acionou o público em geral: “O poder contagiante da criatividade levou as crianças presentes a construir com tijolos uma torre, que logo pintaram com cores vivas. Os adultos seguiram o exemplo das crianças e encheram uma parede com numerosas inscrições”, conforme noticiou o crítico e historiador, Rui Mário Gonçalves, na revista *Vida Mundial*, em abril de 1999¹⁷⁶. A matéria diz ainda que o mural havia sido indicado para a edição da Bienal de Veneza daquele ano (algo que não acontecia desde a última representação de Portugal, em 1960) foi indicado também para fazer parte do *Salon de la Jeune Peinture* de Paris, exposição internacional de caráter artístico-político, no entanto, não chegou a ser enviada para nenhum dos dois eventos, pois fora destruído no incêndio de 1981 da Galeria Belém.

No mesmo local onde fora pintado este painel, em 1977, deu-se a exposição, *Alternativa zero*, tida como um marco de transição do modernismo para o pós-moderno, sob a liderança de Ernesto de Sousa, figura emblemática da cena artística, portuguesa,

¹⁷⁵ CARVALHO, Joaquim Lima. *Arte e aspectos do grupo Acre*. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6711/2/ULFBA_Arte%20e%20actos%20p%C3%BAblicos%20do%20grupo%20Acre_p152%20a%20153.pdf>. Acesso em set. de 2012.

¹⁷⁶ GONÇALVES, Rui Mário. *Liberta a arte. 25 de abril: Uma aventura para a democracia*. Textos jornalísticos. Disponível em: <<http://www1.ci.uc.pt/cd25a/media/Exposicoes/m3.pdf>>. Acesso em set. de 2012.

de quem já falamos (cf. p. 151) com a participação de vários artistas e colaboradores¹⁷⁷. Duas décadas depois, a Fundação de Serralves revisitou este acontecimento histórico com a exposição, *Perspectiva: alternativa zero*, com curadoria de João Fernandes, em cujo catálogo, suas palavras dão a medida de sua importância:

Reapresentar hoje a experiência da “Alternativa Zero” implica a consideração de um contexto fundador das raízes da contemporaneidade artística, portuguesa, por meio da reflexão sobre a actividade crítica e curatorial que o combate ideológico de Ernesto de Sousa representa, ao concretizar uma exposição que reunia toda uma geração de ruptura que, desde finais da década de sessenta, vinha afirmando as suas propostas e, ampliando-a no contexto possível que o pós-25 de Abril poderá ter permitido, situar esta exposição em relação aos contextos nacional e internacional.¹⁷⁸

O termo “zero” que encabeça o título da exposição original expressa o zero inicial, como ponto demarcatório da ruptura com o moderno e a abertura para uma nova postura crítica, que passa pelo processo de conceituação, desmaterialização do objeto artístico, quebra dos suportes, desconstrução do sentido de originalidade e autonomia, reformulação da experiência estética, abrangendo artista, obra e espectador, num estreitamento da relação “arte-vida”.

Rotura, portanto, na concepção do espaço e do envolvimento. Neste espaço todos seremos actores, prontos a viver a vida como situação estética: e autores, isto é, absolutamente responsáveis. O espaço neste caso é um envolvimento criado a partir das nossas acções e pensamentos, e dos objetos que se abrem... Neste contexto a obra de arte não terá sentido e «materialidade» como tal: tudo será eminentemente estético. E tudo será eminentemente ético. Muitos caminhos conduzem a esta Roma de um mundo sem centro ... e sem Roma. (SOUSA, 1977)¹⁷⁹

O pensamento do sensível, em tom de manifesto, com o qual Ernesto Sousa pontuou *Alternativa zero*, trouxe a intervenção artística portuguesa para o centro do debate, aproximando-a do cenário internacional, mais do que isto, lançou as bases para o futuro relacional das formas, como provam as experiências desencadeadas a partir da década de 1990. Não é sem razão que, em 2012, a Fundação de Serralves, outra vez,

¹⁷⁷ Artistas e colaboradores da exposição *Alternativa zero*: Helena Almeida, Alvess, Pedro Andrade, André Gomes, Armando Azevedo, Vitor Belém, Júlio Bragança, João Brehm, Fernando Calhau, Alberto Carneiro, José Carvalho, Manuel Casimiro, E. M. de Melo e Castro, José Conduto, Noronha da Costa, Melo Castro, Graça Pereira Coutinho, Da Rocha, Lisa Chaves Ferreira, Robin Fior, Ana Hatherly, Lagarto & Nigel Coates, Alvaro Lapa, Clara Menéres, Albuquerque Mendes, Leonel Moura, António Palolo, Jorge Peixinho, Jorge Pinheiro, Vitor Pomar, José Rodrigues, Joana Rosa, Túlía Saldanha, Julião Sarmento, Antonio Sena, Sena da Silva, Angelo de Sousa, Ernesto de Sousa, Artur Varela, Mário Varela, Ana Vieira, João Vieira, Pires Vieira, A. F. Alexandre, Helder M. Ferreira, João Miguel F. Jorge, Joaquim M. Magalhães, Lídia Cabral, José Manuel Costa Alves, João Oliveira, Carlos Gentil Homem, João Melo. (Disponível em: <<http://www.ernestodesousa.com/?p=102>>. Acesso em jun. de 2013).

¹⁷⁸ João Fernandes, *Perspectiva: Alternativa Zero, vinte anos depois...* Catálogo *Perspectiva: Alternativa Zero*, Fundação de Serralves, 1997. Disponível em: <<http://www.ernestodesousa.com/?p=210>>. Acesso em jun. de 2013.

¹⁷⁹ SOUSA, Ernesto de. *Alternativa zero-tendências polémicas na arte portuguesa contemporânea*. Catálogo *Alternativa Zero*, 1977. Disponível em: <<http://www.ernestodesousa.com/?p=231>>. Acesso em jun. 2013.

voltou a prestar um tributo a este movimento, com a exposição *Alternativa zero - na colecção da Fundação de Serralves*: “à distância de 35 anos, deverá contribuir, como sempre foi o objectivo de Ernesto de Sousa, para repensar o presente, para discutir o "agora"; é que, se algumas questões são hoje possíveis, é porque aconteceu em 1977 uma "Alternativa Zero”.¹⁸⁰

Quanto ao Brasil, impulsionado pelos conceitos de antiarte, experiências em *happenings*, arte interativa, manifestações urbanas, ambientes relacionais, etc., já vindos da década passada; a década de 1970 ampliou o repertório dos artistas, em conformidade com o agravamento da ditadura militar. Nomes como os de Antônio Dias (1944) Antônio Manuel (1947) Arthur Barrio (1945) Cildo Meireles (1948) e outros provocaram uma mudança de rumo ao substituir a fase de experimentação artística, inicial, pela “tomada de consciência de uma realidade já inescapável, de luta aberta e muitas vezes de luto fechado. Para a cultura brasileira foi o que poderia ser chamado de ingresso na idade da razão, com todas as suas dolorosas consequências”, como aponta o poeta e crítico de arte Francisco Bittencourt (2006, p. 174). O histórico Salão da Bússola, no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, em 1969, foi um retrato deste quadro que iria estender-se por toda a década de setenta e marcar, definitivamente, a separação da crítica brasileira em duas correntes “a progressiva e voltada para as novas linguagens e a obscurantista a serviço do mercado – cada vez mais contrárias”, nas palavras do crítico de arte Francisco Bittencourt (2006, p. 174).

Assim sendo, os dias 17 a 21 de abril de 1970 foram prospectivos daquele salão e abriram a década com o histórico evento *Do corpo à terra*, realizado no Parque Municipal e pontos dispersos da cidade de Belo Horizonte. O senso de direcção “progressivo”, antes anunciado, se fazia notar de imediato no conceito de “arte guerrilha”, levantado pelo seu organizador Frederico Moraes, para quem o artista deveria ser um guerrilheiro atuante e imprevisível na prática do espaço/tempo cotidiano. Outro ponto de inovação se deu com a escolha de espaços abertos da cidade como lugar de exposição, ou seja, fora dos ambientes convencionais de museus e galerias. Também chamou atenção o modo de apresentação dos trabalhos que deveriam ser construídos simultaneamente no tempo real da exposição e considerados enquanto durassem, tais

¹⁸⁰Palavras transcritas do *site* da Fundação de Serralves: <<http://www.serralves.pt/pt/actividades/alternativa-zero-na-colecao-da-fundacao-de-serralves/#sthash.QoePchBO.dpuf>>. Acesso em jun. de 2013.

como foram os trabalhos de Cildo Meireles e Arthur Barrio, entre outros. Na opinião de Francisco Bittencourt (2006, p. 177) “Ninguém, antes deles, no Brasil reagiu com tal intensidade dentro do campo estético à realidade do momento”.

O trabalho de Meireles, *Tiradentes: totem-monumento ao preso político*, de imediato traz uma provocação de ordem estética quanto ao título e seu significante escultórico, longe do que poderia representar uma arte monumental e celebrativa, tradicional, embora não deixasse de ser uma solenidade simbólica de contestação libertária ao massacre e morte de presos políticos nos porões da ditadura militar, brasileira. Programada para acontecer no feriado nacional, na data em que se reverenciava a morte do herói Tiradentes¹⁸¹, o artista optou por erguer um monumento que, no lugar da figura, em mármore ou em bronze, do homenageado, haveria uma estaca (totem) com galinhas (seres indefesos) presas e queimadas vivas, diante de uma plateia transtornada pela crueldade da ação, ali visível, e pela sua força alegórica, silenciosa, de uma violência obscura e presente na realidade brasileira.

A obra de Cildo Meireles, em geral, sempre esteve voltada para as questões política e social, como no trabalho, *Mutações geográficas: fronteira Rio-São Paulo*, de 1969, pelo qual antecipou questões da arte pública, no sentido como a entendemos hoje, tais como: transitoriedade, intercambiamento, impermanência, desenraizamento e nomadismo. Nesta obra, o artista escavou um buraco em cada lado da fronteira que separa os dois estados e permutou a terra de um lugar para o outro, interferindo na paisagem física do território, numa época em que os processos artísticos e culturais refletiam sobre práticas políticas, movimentos de protestos e de reivindicações, divergências ideológicas e censura. Interessante é que este trabalho se resumiu em uma caixa preta contendo parte da terra em causa, exposta como objeto e publicada como imagem, o que justifica sua mobilidade e prática discursiva. O artista interveio também nos modos de subversão do circuito da arte e na participação do público a exemplo da série *Inserções em circuito ideológico – Projeto Coca-Cola* (1970) e *Projeto Cédula* (1975) em que mensagens críticas eram gravadas sobre mercadorias de consumo, como

¹⁸¹ Mártir da inconfidência mineira que, na luta pela independência do Brasil, teve partes de seu corpo expostas em postes da estrada que ligava Minas Gerais ao Rio de Janeiro, depois de enforcado e esquartejado em praça pública, em 21 de abril de 1792, e de ter sua casa incendiada e os bens apreendidos.

refrigerantes e dinheiro em papel, e depois devolvidos à malha capitalista, seu lugar de origem e destino, para livre circulação, passando de mão em mão.

Não menos impactante foi o projeto, *Situação TE - trouxas ensanguentadas* (Figura 56)¹⁸² do artista português, naturalizado brasileiro, Arthur Barrio. Tratava-se de 15 trouxas de carne e osso de animais lançadas no Ribeirão da Arruda e em alguns pontos da cidade de Belo Horizonte, tal como havia feito no Rio de Janeiro, no mesmo ano (1970), quando ensacou ossos, carne, sangue, pedaços de unhas, fezes, cuspo, etc., em quinhentos sacos plásticos e espalhou pela cidade do Rio de Janeiro. Para Agnaldo Farias (1996, p. 45) as trouxas e os sacos “superavam a esfera da denuncia” sobre a “hedionda vida subterrânea, gerada pela ditadura militar”, segundo ele, esses objetos “eram abandonados pelo seu autor à curiosidade e à manipulação dos transeuntes anônimos, que, eventualmente, passavam a co-autores do trabalho. Detritos cuja deriva era registrada – não interceptada – pelo artista, que, ele também um transeunte, atentava às reações *psicoorgânicas* destes.”



Figura 56. Arthur Barrio. *Trouxas ensanguentadas*. 1970.

As exposições advindas destas experiências deram continuidade a este clima de liberdade criativa e sentido libertário (ético e político) e contribuíram para assentá-lo como próprio da década de 1970.

¹⁸² Imagem derivada do site *Museu Virtual*. Disponível em: <http://www.muvi.advant.com.br/artistas/a/artur_barrio/artur_barrio.htm>. Acesso em set. de 2012.

Para Dária Jaremtchuk¹⁸³, algumas instituições tiveram um papel importante para a produção experimental desta década, posicionando-se entre o aquecimento do mercado, interessado nas obras das décadas de 20, 30 e 40, e a reação e pressão dos artistas em busca de espaços que, independentemente da demanda comercial, pudessem apresentar suas obras, algumas delas, tidas como precárias, efêmeras, conceituais, contestatórias, consideradas anticomerciais. O mercado é que deveria ceder à arte e não o contrário.

Apesar de muitos artistas viverem fora do país, durante a ditadura e de o ambiente artístico ser tímido e repressivo, formou-se uma pequena rede de espaços expositivos caracterizada por oposição às dimensões simbólicas das instituições oficiais da arte e às suas estratégias homogeneizadoras. O Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM/RJ) o Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC/USP) e a Pinacoteca do Estado de São Paulo integraram este circuito e tornaram-se verdadeiros espaços de resistência porque apresentavam políticas culturais diferenciadas, dentre elas, o apoio às poéticas artísticas, experimentais, críticas.¹⁸⁴

Neste cenário, temos o exemplo do projeto *Domingos de Criação*, acontecido na área externa do MAM/RJ, organizado por Frederico Moraes, entre janeiro e julho de 1971, como proposta de abertura do museu para as experimentações livres, e que cabe como referência do direcionamento relacional da arte para o campo das mediações entre Homem e relações. O público era convidado, a cada domingo, a interagir com um tipo de material, criativamente, de acordo com as temáticas: “O domingo por um fio”, “O domingo de papel”, “O tecido do domingo”, “Domingo terra a terra”, “O som do domingo” e “O corpo a corpo do domingo”. O desafio, neste caso, era criar condições de equilíbrio entre estas experiências (exposições, cursos oferecidos, oficinas experimentais) e o acervo histórico, mantendo-o atualizado, com novas aquisições e pesquisas.

A exposição, *Prospectiva 74*, realizada pelo Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC/USP) é outro exemplo para nosso estudo, uma vez que ela, além dos aspectos artísticos da contracultura vanguardista, marca o lugar de importância que teve a instituição de ensino e as relações estabelecidas entre professor - na figura do historiador e crítico de arte Walter Zanini (1925) - e alunos no âmbito da

¹⁸³ Dária Jaremtchuk é doutora em Artes pela Escola de Comunicação e Artes da USP, coordenadora do curso de especialização em História da Arte da FAAP e é professora da USP Leste.

¹⁸⁴ JAREMTCHUK, Dária. **Espaços de resistência: MAM do Rio de Janeiro, MAC/USP e Pinacoteca do Estado de São Paulo.** Disponível em: <http://www.iar.unicamp.br/dap/vanguarda/artigos_pdf/daria_jaremtchuk.pdf>. Acesso em jul. de 2013.

história da arte e da educação brasileira. O trabalho do professor Zanini, à frente da direção da Escola de Comunicação e Artes (ECA) e do MAC-USP, foi de tal ordem que sua imagem ficou associada a um tempo/lugar de referência:

A expressão “MAC de Zanini”, como se referem os artistas e colaboradores que participaram destes eventos, expressa o perfil deste tempo/lugar. Assim como se reconhece a rua Maria Antônia, no centro de São Paulo, como sinônimo do espírito libertário que animou os estudantes nos anos 60 e 70; o “MAC de Zanini” não é apenas um *lugar*, mas, principalmente, um tempo (FREIRE, 1999, p. 24).

As palavras acima da pesquisadora Cristina Freire¹⁸⁵, que fazem parte de seu livro, *Poética do processo*, sobre a produção de arte conceitual na coleção do MAC/USP, não deixam dúvidas quanto ao protagonismo do professor Zanini nesta década, não só pelo que representou em termos de acolhimento e motivação às atitudes experimentais dos artistas e alunos, e aos novos paradigmas de educação enquanto laboratório de pensar e fazer artísticos, mas também pela sua contribuição ao sentido atual de museu e de seu papel de abertura para o futuro, isto sem esquecer seu trabalho de conservação e ampliação do acervo histórico modernista do museu, tornando-o um dos mais importantes da América Latina. Para tanto, promoveu *workshops*; criou programas como as edições da *Jovem Arte Contemporânea*, de 1967 a 1974; trouxe palestrantes e intercambiou a produção nacional com a de outros países, sobremaneira os trabalhos de vídeo-arte e arte postal, que se tornaram presenças fortes nas exposições como *Prospectiva* (1974) e *Poéticas Visuais* (1977). Percebemos nas palavras que Zanini (1974) escreveu para o catálogo de apresentação da exposição *Prospectiva* sua posição de orientador nos modos de ver a produção e recepção do objeto artístico:

Para além da pintura e de outras categorias tradicionais da expressão plástica contestadas com energia crescente na década passada e ao lado das motivações conscientizadoras da arte corporal, a exploração de múltiplos meios de canais de comunicação tecnológica é a característica fundamental da arte nos anos 70, sua forma lúcida e coerente de integração aos demais vetores prospectivos da sociedade do presente.

Com razão, a passagem desta década para a de 1980 foi marcada pelo desenvolvimento das redes de comunicação tecnológica, a ponto de o sentido de “aldeia global” fazer repercutir, em todo o mundo, acontecimentos localizados como, por exemplo, o desmoronamento gradativo do poder soviético, culminado com a queda do Muro de Berlim, símbolo da “guerra fria”, em 1989, e a reunificação das duas

¹⁸⁵ Cristina Freire é livre-docente pelo Instituto de Psicologia da USP (2003) e professora doutora, associada, do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo.

Alemanha(s), socialista e capitalista, no ano seguinte. Nada disto teria um desencadeamento maior, para além do seu lugar de origem, se não considerássemos que a expansão das informações pelos meios de comunicação de massa nesta década, de modo momentâneo e universal, tivesse contribuído consideravelmente para introjeção de ideias e valores de alhures, entre os mais longínquos territórios, contaminando, por assim dizer, a natureza geopolítica e cultural dos diferentes sítios mundo afora, até chegar próxima de nós outros.

Neste sentido, os meios de comunicação de massa, sob a égide do capitalismo globalizado, fizeram circular pelo mundo afora o neoexpressionismo alemão, a arte *povera* e a transvanguarda italianas, a *bad painting* americana, correntes estas caracterizadas pela diversidade de materiais, retorno da figuração, obras de grandes dimensões, subjetividade e, principalmente, cores fartas e o prazer de pintar, em oposição ao rigor da arte minimalista da década de 1960 e/ou ao intelectualismo, de tendência conceitual e ativista, da arte da década de 1970.

Foi desta forma que a arte pública de *graffiti* (Figura 57)¹⁸⁶ exposta nos grandes centros urbanos, principalmente americano e europeu, diante do mercado aquecido da década de 1980, que, oportunamente, tratou de nela investir, espalhando-se rapidamente pelo mundo.



Figura 57. Keith Haring. *Crack-is-wack*.1986. Graffiti. Nova York

As pinturas de grandes dimensões coloridas com *spray* sobre muros, túneis, prédios abandonados, vagões de trem, etc. logo chegaram às superfícies dos cubos

¹⁸⁶ Imagem derivada do site *Free nyc pics*. Disponível em: <<http://www.freenycpics.com/a/6a0168e932cb48970c019103d0d41e970c-pi>>. Acesso em ago. de 2012.

brancos, às coleções particulares e às estampas dos objetos de consumo, como aconteceu com as pinturas de Keith Haring (1958-1990) e Jean-Michel Basquiat (1960-1988) que saíram dos metrô de Nova York para a *Documenta* de Kassel, em 1982.

Contrapondo-se a esta exploração do mercado, num sentido mais crítico e educativo, devemos aqui lembrar a experiência do artista e educador Tim Rollins (1955) com alunos do ensino médio de uma escola pública, localizada no Sul do Bronx, formada em sua maioria por jovens pobres, descendentes de porto-riquenhos, para os quais, em 1984, ele criou a oficina "Arte e Conhecimento", com o apoio de um grupo de estudantes, que passou a se chamar *KOS (Kids of Survival)*. Dada sua significância no contexto americano, Michael Archer (2012, p. 172) inclui este trabalho de arte/educação entre os acontecimentos que marcaram a história da arte contemporânea:

Rollins e o MDS (Meninos da Sobrevivência), usando a literatura como ponto de partida, liam um texto e discutiam as imagens que pudessem ser apropriadas a ele. O resultado era, por vezes, pintado numa tela sobre a qual as páginas do livro original haviam sido coladas. O projeto era educativo e artístico. (...) Os textos estudados e usados em mais de uma obra incluíam *Moby-Dick* de Herman Melville, *Alice no País das Maravilhas* de Lewis Carroll e *Amerika* de Franz Kafka. A presença do texto, o efeito de grade das colunas das páginas sublinhando o que amiúde era uma pintura predominantemente monocromática e a autoria compartilhada das obras eram, para Rollins, uma evolução natural de sua formação, moldada a partir das discussões políticas do Conceitualismo de Nova York. Todos os participantes, entretanto, eram acordes quanto a distanciar seu método de trabalho da relação de exploração que existia entre o mundo da arte e os grafites.

Seu valor tem uma dimensão produtiva tanto no campo do pedagógico quanto no âmbito do artístico. Como artista crítico, propositos de situações realistas (educador) e experimentador de linguagens colaborativas, Tim Rollins antecipou os transbordamentos da arte para o campo das relações e arte/educação. Quando em 1981 foi convidado pelo diretor George Gallego a ensinar na *Intermediate School 52*, Rollins tinha como missão criar um programa de escrita e leitura que recuperasse o interesse dos alunos considerados "problemáticos" pelo sistema escolar. Ante às dificuldades do ensino público, a saída encontrada por ele foi oferecer nos finais de semana, pós-escola, oficinas de arte (Oficina de Arte e Conhecimento) no centro comunitário da escola, de onde se originou o grupo KOS. O resultado positivo desta iniciativa influenciou outras escolas e teve repercussão nacional e internacional. Em 1986, o professor e seus alunos tiveram sua primeira exposição na *Jay Gorney Modern Art*, em seguida, Rollins exigiu que a aparição do grupo não estivesse mais atrelada à imagem de professor/artista e seus

colaboradores alunos, mas como um coletivo de artistas, e foi assim que expuseram na bienal de Whitney de 1991 (depois da primeira participação em 1985) na *Documenta* de 1987, na Bienal de Veneza de 1988 e em outras grandes exposições. Atualmente, o KOS continua trabalhando e tem membros espalhados pela Filadélfia, Memphis, San Francisco e Nova York.

Talvez, a título de comparação, caibam aqui as observações do artista e articulador do projeto *Circuito Compartilhado*¹⁸⁷, Newton Goto (2010, p. 14) quanto às relações das artes visuais com o sistema de ensino na década de 1980 no Brasil, sobre as quais enfatiza a “desarticulação do repasse de conteúdo das gerações anteriores para as mais novas, principalmente sobre esta recente ancestralidade mais crítica e experimental”, agravada pela supressão das disciplinas Sociologia e Filosofia, em 1971, rescindidas do programa escolar, pela ditadura militar, que as substituiu por Educação Moral e Cívica, durante um longo período, até ser promulgada a Lei 11.684 em 2 de junho de 2008. Ignorando assim conteúdos programáticos que poderiam facilitar uma compreensão dos processos de criação, das teorias críticas e do contexto social que nortearam o passado recente, em razão da alienação a que se baseava a “teoria da escola como aparelho ideológico do Estado”, conforme salientamos no capítulo anterior.

O movimento estudantil, ligado à Faculdade Armando Álvares Penteado (FAAP) em São Paulo, e à Escola de Artes Visuais do Parque Lage, no Rio de Janeiro, agitou a cena artística e cultural da década de 1980, assim como questionou ou boicotou o Ensino de Arte e da História da Arte, sem que isto contrapusesse um programa ou alternativas de transformação do sistema. O trecho transcrito abaixo do manifesto crítico do artista Jorge Guinle (2002, p. 201) ironicamente intitulado *Papai era surfista profissional, mamãe fazia mapa astral, legal. “Geração 80” ou como matei uma aula de arte num shopping center*, expõe em parte os pontos frágeis dos modos de pensar dos jovens artistas desta geração:

Revertendo a proposta de Beuys dos anos 1970 de transformar a obra de arte em sala de aula (ele próprio foi professor de “arte” na Universidade de

¹⁸⁷ O projeto, Circuitos Compartilhados, “estreou como mostra de vídeo em 2005, em Curitiba, com o nome Circuitos em Vídeo. O acervo contém registros audiovisuais, associados às práticas dos coletivos de artistas, arte de ativismo cultural, ações colaboracionistas em arte, espaços alternativos, intervenções urbanas, *performances* etc, ou seja, diversos tipos de iniciativa onde o artista, além de ser o proponente da obra, é também o mediador do diálogo dela com o público, e ainda, o ativador de novas concepções de circuito artístico.” (Circuitos Compartilhados. Disponível em: <<http://circuitoscompartilhados.org/wp/>>. Acesso em set. de 2012.

Dusseldorf e nos seus painéis artísticos, pedagogicamente ilustrados, fazia uso amiúde de quadro negro e giz), eles esvaziavam a sala de aula de seu conteúdo educandário e artístico.

Logo, a falta de uma sustentação conceitual que desse apoio às ações artísticas; bem como o excesso de subjetivação que as levou ao “vale tudo”, por conseguinte, à sua saturação; além das concessões feitas ao mercado de arte, resvalando para uma crise econômica, após a “festa” dos galeristas; e somando-se à mudança de foco da imprensa em busca de novas tendências; todos esses fatores contribuíram para uma crise no circuito da arte, tomando-o erroneamente como mercado de arte, com base numa ausência de criticidade e conveniência à cultura mercantilista, globalizante.

Em Portugal, a emergência do mercado de arte, como fenômeno globalizante da década de 1980, deu-se na conjuntura pós Revolução dos Cravos (1974) e depois da histórica exposição *Alternativa zero* (1977) inaugural do pós-modernismo no país (cf. pp. 178-179). Também encontrou, aí, terreno para acionar produtores de arte, abrir galerias, consolidar nomes de gerações anteriores e revelar novos artistas.

Em 1986, Portugal concretiza, finalmente, o anseio continental, tornando-se membro da Comunidade Europeia. A adesão reflecte-se-lhe da dimensão do tempo perdido, enredado em torno da sua mítica e lírica insularidade e produz-lhe o que produz um renovado anseio de recuperação ou de equiparação à norma da Europa mais desenvolvida, cosmopolita, liberal, industrializada. (TEIXEIRA, 2009, p. 13).

A exposição, *Depois do Modernismo*, em 1983, sob organização de Luís Serpa, aproxima Portugal das questões internacionais, isto é, a “retomada da pintura”, a “transvanguarda”, o “neo-expressionismo”, a *bad painting*, geralmente em torno da valorização da figura e do gestual. Como fato curioso, esta exposição, na Sociedade Nacional de Belas Artes (Lisboa) agregou artes plásticas, dança, música, moda e arquitetura e contou com vários nomes, entre eles, Ângelo de Souza, Vítor Pomar, Álvaro Lapa, Sérgio Pombo, José Barrias, Palolo e Pedro Calapez. Ao ser interrogado, em 2006, por Sandra Vieira, em entrevista publicada na revista *online* *Artecapital* “Do seu ponto de vista, que caracterizou a década de 80, em nível das artes?”, o galerista e produtor cultural português, Luís Serpa, respondeu:

Em nível das artes, em Portugal, tínhamos vivido o período do pós-25 de Abril e tínhamos algumas esperanças que contribuíssem de alguma forma, para uma renovação imediata; mas imediatamente não deu qualquer fruto. Creio que foi mesmo a partir dos anos 80 e da exposição “Depois do Modernismo” que se começou a falar de alguns temas que, até então, eram tabus pelo *apparatt* da cultura e que constituía o espírito dominante. Viemos quebrar um pouco isto com a exposição e pôr em causa o *statu quo* que na

altura se vivia. Também “Depois do Modernismo” acabou por servir de cadeia de transmissão do pensamento pós-moderno e do neo-expressionismo na pintura, que grassava nesta altura já tanto na Europa como nos Estados Unidos. Não se inventou nada, apenas se transmitiu, fez-se eco do que era o espírito da década de 80.¹⁸⁸

As considerações de Serpa não se limitam somente aos aspectos positivos; ele também ressalta a acomodação criativa da época, tida por ele, como um período “muito limitado, conciso, com as suas idiossincrasias e que provavelmente iria ser um período não muito interessante em nível da criatividade, porque não se constituía movimento de ruptura, mas de releitura da História”. De qualquer maneira, como ele mesmo diz, significava “um período de libertação em face do rigor do conceptualismo do final da década de 70 e ao Modernismo, muito espartilhado e muito agarrado a preconceitos (já não, a conceitos) estéticos, numa linguagem muito fria que vinha acontecendo”. Neste sentido, esta década, em Portugal, sofreu críticas que se assemelharam à do Brasil.

Para a arte pública portuguesa, este entusiasmo artístico não significou qualidade, considerando que suas principais fontes financiadoras, as Câmaras Municipais, nem sempre dispunham de reconhecidos nomes para o julgamento e para a seleção das obras, que resultou em “uma falta de referências generalizada”, nas palavras de Pedro Regatão (2007, p. 134). Esta deficiência do setor público, na definição dos objetivos de intervenção cultural, de modo consistente e atualizado, de certo modo acabou transferindo para o Centro de Arte Moderna - Fundação Calouste Gulbenkian, fundado em 1983, o papel que o Estado deveria ter ocupado na conjuntura da década de 1980.

De qualquer maneira, no plano geral, os aspectos contributivos destas duas últimas décadas (1970/1980) valeram para refletir as oposições entre correntes expressivas e construtivas a par das quais se pensou uma terceira via mais interessada em encontrar nas expressões de ordem subjetivas/emotivas aspectos de racionalidade e nas questões objetivas/intelectuais elementos de sensibilidade, sem um direcionamento ordenador. Em resumo, a passagem para a década de 1990 deixou para trás o ativismo crítico da década de 1970, em sua marginalidade, assim como o aproveitamento econômico da década de 1980, ante a um mercado modelador, sem, contudo,

¹⁸⁸ SERPA, Luís. Entrevista (por Sandra Vieira Jürgens). **Revista Arte Capital**. Lisboa, 22 de Dezembro de 2006. Disponível em: <<http://www.artecapital.net/entrevista-15-lu%C3%A9s-serpa>>. Acesso em jul. de 2013.

negligenciar o fator social e, ao mesmo tempo, mais consciente de como lidar com o curso do capitalismo e circular entre as instâncias institucionais de mercado e fora deste.

Se a produção da década de 1980, como acabamos de expor, foi marcada pelo *boom* do mercado de arte, o que refletiu no aumento da arte pública e na criação de agências voltadas para esta demanda, contraditoriamente, ela também serviu para que se gerasse uma crise no sistema da arte. Segundo dados de Michael Archer (2012, p. 195):

Onde os projetos públicos exigiam a inclusão de obras de arte, essas agências supervisionavam a seleção e contrato do artista apropriado. Esquemas de “porcentagem para a arte” foram amplamente adotados, em que um por cento do custo total de qualquer empreendimento tinha que ser destinado a gastos com arte.

Dentro deste quadro, nem sempre as relações entre agência, artista e público foram das mais amistosas. Acostumado à arte autônoma e nômade, modernista, de fácil circulação, o mercado teve de lidar com obras *site-specific*, inclusive com aquelas que não correspondiam às facilidades da nova figuração ou não se encaixavam na indústria cultural e publicitária. Não devemos esquecer que obras ligadas ao *site-specific* eram pensadas e produzidas para espaços públicos, específicos, a partir dos quais seu sentido se completaria e desta articulação dependeria seu efeito, baseando-se no tripé lugar/objeto/público, sem o qual não haveria interação e/ou intervenção. Criava-se, assim, um estado de tensão entre as forças da economia de mercado, de um lado, acostumadas com a circulação de mercadorias e, de outro, as injunções de uma arte implicada na existência concreta do lugar.

Um caso que se tornou emblemático deste tipo de conflito na década de 1980 e contribuiu para pôr em questão as orientações estéticas de implicações físicas da obra em relação ao *síte*, levadas a miúdo na década de 1990 em diante, foi a escultura *Tilted arc* (*Arco inclinado*) de Richard Serra, encomendada em 1979 pelo programa *Arte-in-Architecture* da *General Services Administration* (GSA) para a Federal Plaza de Nova York, depois de esta ter sido selecionada por uma comissão especializada, designada pela prefeitura. Aconteceu que, após ser instalada, em 1981, *Tilted arc*

(Figura 58)¹⁸⁹ gerou certo desconforto em parte do público e protesto de alguns políticos, acusando-a de má aplicação do dinheiro público.



Figura 58. : Richard Serra. *Tilted arc*. 1981-1989. Aço CR-TEM. 36,6 m de comprimento, 3,66 m de altura e 2,5 cm de espessura. Nova York.

Por tratar-se de uma escultura de grande dimensão, numa escala monumental, sem os atrativos de uma obra decorativa que pudesse, como era de se esperar, harmonizar-se com o lugar e a fonte lá existente; por não ter valor de ornamento que embelezasse a praça e as empresas em seu entorno; por erguer uma cortina de aço subtraindo uma possível visão compositiva da paisagem; por criar um impedimento no trânsito livre dos pedestres, obrigando-os a circundá-la; por todas essas injunções o *Arco Inclinado de Serra* trouxe à tona alguns problemas e muitas questões. O primeiro deles, enquanto *site-specific*, dizia respeito à sugestão de sua remoção para outro lugar, ideia esta prontamente rejeitada pelo artista, uma vez que sua escala, tamanho e localização só tinham sentido naquele contexto, como ele mesmo disse: “removê-lo é destruí-lo”. Outro aspecto era a quebra de contrato, mediante seleção pública. Ou ainda: até que ponto o artista tinha o direito de obrigar o público a aceitar seu trabalho? - assunto intrigante para uma discussão acalorada. O fato é que, depois de uma luta judicial de quatro anos, o trabalho foi considerado pela GSA, seu financiador, como “opressor do espaço”, de acordo com os jornais da época, razão pela qual foi removido e desmontado em 1989.

¹⁸⁹ Imagem derivada do Wikimedia Commons, repositório de arquivos livremente licenciado. Disponível em: <http://upload.wikimedia.org/wikipedia/en/thumb/0/02/Tilted_arc_en.jpg/325px-Tilted_arc_en.jpg>. Acesso em ago 2012.

Na verdade, a razão da monumentalidade desta obra era levar as pessoas a praticá-la, motivar os transeuntes a uma visão ativa, por ser percussiva, isto é, impraticável do ponto de vista estático, o que exigia a experiência perceptiva do espectador. Para Agnaldo Farias (1997, p. 97) a intenção de Serra em *Tilted arc*:

(...) é de redefinir o espaço, subverter sua função representativa de um oásis urbano, feito para mitigar as desigualdades e contribuir para o anestesiamiento dos sentidos patrocinado pelo capitalismo pós-industrial. Não utilitária e não funcional, a imensa parede inclinada de aço negro, traço na paisagem urbana, contraria e antagoniza a verticalidade do transeunte. Açula seus sentidos, renova o valor da experiência, estimula, atritando-a com o contexto nítido e devidamente contabilizado.

Além destes impasses, a escultura de Serra ocasionou um estado de crise quanto ao foco da práxis escultórica em relação ao *site-specific*, centrado necessariamente na inseparabilidade física do objeto em função do lugar, algo que já vinha da obra minimalista da década de 1960 e de sua ligação com o espaço da galeria, antes de voltar-se para o espaço público propriamente dito; mas, mesmo tendo fugido do “cubo branco”, moderno, da assepsia climatizada do espaço da galeria e do museu, que Miwon Kwon (2008, p. 169) chama “um disfarce institucional, uma convenção normativa de exposição a serviço de uma função ideológica. (...) mecanismos codificados que *ativamente* dissociam o espaço de arte do mundo externo”, ainda assim, visto numa perspectiva de vinte anos à frente, somado às experiências dos situacionistas, do grupo Fluxus e dos conceitualistas, leva a crer que o sentido *site-specific*, pelo menos como Serra havia idealizado, não dava mais conta diante das instâncias contemporâneas:

Parece inevitável termos de deixar para trás as noções nostálgicas do local [*site*] como sendo essencialmente amarradas às realidades físicas e empíricas do lugar [*place*]. Tal concepção, se não ideologicamente suspeita, com frequência parece estar fora de sintonia com as descrições predominantes da vida contemporânea como rede de fluxos sem âncora. (KWON, 2008, p. 182).

Deste ponto de vista, a ideia de *site-specific* passou a operar numa dimensão maior do que a de aproximação física do espectador com o objeto inseparável de sua localidade específica, indo de encontro a uma concepção menos materialista (até mesmo desmaterializada) e não estetizante (nos termos tradicionais) da arte, em que pesam mais os aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais, ligados ao cotidiano e aos espaços públicos onde se dão as relações inter-humanas como fator de experiência e conteúdo da (não)arte, do que as aparências especializadas da arte:

Indo contra o menor sentido dos hábitos e desejos institucionais, e continuando a resistir a mercantilização da arte no/para o mercado de arte, a arte *site-specific* adota estratégias que são ou agressivamente antivisuais – informativas, textuais, expositivas, didáticas – ou imateriais como um todo – gestos, eventos, *performances* limitadas pelo tempo. O “trabalho” não quer mais ser um substantivo/objeto, mas um verbo/processo, provocando a acuidade crítica (não somente física) do espectador no que concerne às condições ideológicas desta experiência. Neste contexto, a garantia de uma relação específica entre um trabalho de arte e o seu “*site*” não está baseada na permanência física desta relação (conforme exigia Serra, por exemplo), mas antes no reconhecimento da sua impermanência móvel, para ser experimentada como uma situação irrepetível e evanescente. (KWON, 2008, p. 170)

Entendemos que este fenômeno, com mais intensidade, a partir da década de 1990, transformou-se em práticas orientadas para *sites*, chamadas *site-oriented*, por Miwon Kwon, redimensionando questões de espacialidade, para além do seu sentido literal de fisicalidade, das implicações estéticas, institucionais ou históricas da arte. Os *sites*, deste modo, na arte pública contemporânea, são potencializados pela experiência urbana de natureza social, baseada na referência do lugar, pela relação das pessoas entre si, no compartilhamento das questões de violência, saúde, moradia, educação, gênero, religião, cidadania etc., numa dimensão crítica e conceitual da arte que não cabe num objeto único nem no enraizamento deste com o lugar físico, podendo tanto acontecer em logradouros, escolas, hospitais, aeroportos, prisões, igrejas, *shoppings*..., quanto penetrar nas redes sociais da *internet*, ondas do rádio, sinais de tv, mídia impressa..., como interagir com diferentes áreas do conhecimento (educação, filosofia, sociologia, arquitetura e urbanismo, meio ambiente, etc.):

Deste modo, diferentes debates culturais, um conceito teórico, uma questão social, um problema político, uma estrutura institucional (não necessariamente uma instituição de arte), uma comunidade ou evento sazonal, uma condição histórica, mesmo formações particulares do desejo, são agora considerados *sites*. (KWON, 2008, p. 172).

Pelo que vemos, parece clara, a coexistência de dois modelos de *site*, um de ordem intervencionista, caracterizado pela ação crítica na realidade física do lugar, como em *Tilted Arc* de Richard Serra, e outro de caráter discursivo de efeito receptivo conceitual, de sensibilização cultural, relacional, portanto de orientação coletiva e de vivência urbana, enquanto exercício de cidadania. É sobre este último, do ponto de vista da arte contemporânea, como projeto político de problematização do âmbito relacional, que faremos algumas considerações, a começar pelo princípio do processo/obra que o desenvolvimento da experiência enseja, nas relações inter-humanas, com as quais arte e

vida se conjugam, tal como as vanguardas da década de 1960 e 1970 almejaram, e a que a década de 1990 imprimiu novas questões:

(...) no fato de que esta geração de artistas não considera a intersubjetividade e a interação como artifícios teóricos em voga, nem como coadjuvantes (pretextos) para uma prática tradicional da arte: ela as considera como ponto de partida e de chegada, em suma, como os principais elementos a *dar forma* à sua atividade. (BOURRIAUD, 2009, p. 62)

Esta vertente da arte, enquanto “estado de encontro”, segundo Nicolas Bourriaud, configura-se, nos dias atuais, como resposta ao confinamento que as “zonas de comunicação” impõem ao contato humano, mecanizado pelos espaços de controle, em que os campos de relações sociais tendem a ser reduzidos e uniformizados:

Num mundo regulado pela divisão do trabalho e pela superespecialização, pela mecanização humana e pela lei do lucro, aos governos importa tanto que as relações humanas sejam canalizadas para vias de saída projetadas para esta finalidade quanto que elas se processem segundo alguns princípios simples, controláveis e repetíveis. (p. 12).

Em *Estética relacional*, Bourriaud (2009) cita obras de vários artistas (Gabriel Orozco, Jens Haaning, Dominique Gonzales-Foerster, Rirkrit Tiravanija, Carsten Höller, Liam Gillick, Douglas Gordon, Jeremy Deller, Miltos Manetas, Jorge Pardo, Vanessa Beecroft e tantos outros) comenta algumas exposições como *Les ateliers du Paradise* (1990) em Nice, em que os artistas Pierre Joseph, Philippe Parreno e Philippe Perrin ocuparam a galeria Air de Paris como espaço de morada e produção; *Work. Work in progress. Work*, em 1992, na galeria Andrea Rosen, New York, onde Felix Gonzales, Matthew McCaslin e Liz Larner criaram trabalhos, interferiram no espaço, propuseram acontecimentos e expuseram em tempo real, junto ao público, cuja interação com as obras, em alguns casos, poderia definir sua conformação e duração; e segue com outros exemplos em que o sentido de arte pública pode ser mediado por “conexões e pontos de encontro”, “convívio e encontros casuais”, “colaborações e contratos” etc.

No livro, *A construção do lugar pela arte contemporânea*, Marta Traquino aponta outros nomes, por considerar que os artistas, citados por Bourriaud, “acabam por ter, de uma forma ou de outra, uma prática de base institucional de certo modo limitadora do desenvolvimento das tais relações externas” (2010, p. 111). Entre suas referências, ela dá atenção ao projeto Oda Projesi (Oda = quarto/espaço; Projesi = projeto) tendo à frente as artistas Özge Açıkkol, Günes Savas e Seçil Yersel.

Segundo as artistas o principal objetivo do Oda Projesi é multiplicar as possibilidades de fazer prestando atenção a modos de vida comuns. Ou seja, recuperar a vida quotidiana como um modo de fazer arte, entendida como uma escultura social formada pelas relações entre pessoas e espaços. Uma espécie de *performance* coletiva em processo contínuo. (TRAQUINO, 2010, p. 112).

Este coletivo de artistas tem seu processo de construção de trabalho nas experiências sociais, com propostas de encontros entre pessoas que praticam a cidade. Desde 1997, as artistas do grupo vêm mantendo contato com o bairro Galata, antigo centro de Istambul, cidade onde nasceram e residem. Em 2000, o grupo alugou aí, nas imediações da zona de entretenimento, um apartamento de três quartos, transformado em plataforma de produção relacional, voltado para encontros entre vizinhos e atividades artísticas coletivas, às vezes, estendendo-se para o exterior, como foi o caso do projeto *Picnic* (Figura 59)¹⁹⁰ do artista Erik Gongrich, realizado em junho de 2001, no pátio de entrada do prédio, como “microcontexto”¹⁹¹ a ser acionado; lugar de passagem que deu lugar à hospitalidade e convivência; território cocmpartilhado, que liga a comunidade do edifício à rua, ao bairro, à cidade e ao mundo.

Considerado “cidade-picnic”, Gonbrich “constatou que bastava estender uma carpete no chão da rua para que o espaço público se tornasse privado” (p. 115). Desta forma, aproveitando-se da cultura local, ele dispôs, na área do pátio, várias carpetes de plástico e convidou a comunidade para ocupação do espaço, feita de modo colaborativo, cada um levando comida, flexibilizando a situação de encontro e conversas. Mais recentemente, o coletivo tem expandido suas ações para os meios midiáticos e trabalhado em experiências de deslocamento e transitoriedade.

¹⁹⁰ Imagem derivada do site da revista eletrônica *ArtAsiaPacific*. Disponível em: <http://artasiapacific.com/image_columns/0003/4829/essay_biennale_of_sydney_web_420.jpg?1340010853>. Acesso em jul. 2013.

¹⁹¹ “A instabilidade econômica e política de Istambul dá origem a espaços adaptáveis a diversas situações (por exemplo, uma casa para quatro pessoas que acolhe dez) não confinados à especialização e funcionalidade única dos espaços de países economicamente mais estáveis (onde uma escola é construída para apenas assim ser). Este aspecto é interpretado pelo seu lado positivo no trabalho de Oda Projesi, na medida em que se relaciona com a ideia de flexibilidade do espaço e permite a consciência, por parte das pessoas, do seu poder transformador do ambiente em que vivem, privado ou público” (TRAQUINO, 2010, p. 113).



Figura 59. Projeto do artista Erik Göngrich, intitulado "Picnic", de "Um Dia na Sala", em colaboração com a APD Projesi, Galata, 10 de junho de 2001. Direitos autorais Peter Mörtenböck e Helge Mooshammer. (Cortesia Oda Projesi).

A década de 1990 acabou por colocar em curso a prática artística de modelos de socialidade, um sistema de arte pública, cujo agenciamento supera o consumo estético. Mesmo que este fenômeno não tenha acontecido em alto grau de intensidade e escala globalizante, nesta década, é possível assinalar sua inserção em vários países, pelo menos identificar os caminhos que lhe abriram espaço. No caso de Portugal, podemos começar citando as “festas da cidade”, por três anos consecutivos, no começo da década, como exemplo de intervenção artística no espaço público, com destaque para a obra colorida e de grandes dimensões do artista Xana, na cidade universitária. Se bem que, sobre estes acontecimentos, Telmo Garção Lopes¹⁹² (2005/2006, p. 19) é da opinião de que “o carácter foi sempre festivo, mais associado ao período das festas da cidade do que à identidade simbólica da cidade, dia a dia, sem produzir reflexões sobre a importância da Arte no espaço público”.

A fundação do Centro Cultural Belém, em 1992, veio de encontro à necessidade de novos equipamentos culturais para a cidade e contribuiu para ampliar as discussões em torno da arte contemporânea; no entanto foi com o evento *Lisboa 94, Capital Europeia da Cultura* que Portugal iniciou um processo “de dotar de importância significativa os impactos da Arte Pública no Design Urbano e nas tensões da estrutura da cidade a uma escala territorial” (p. 19) algo que iria refletir, de forma mais proeminente, com a Exposição Mundial de 1998 (Expo98) quando a arte pública

¹⁹² Pesquisador bolseiro do Programa de doutoramento *Espaço público e regeneração urbana: arte e sociedade*. Universidade de Barcelona, sob orientação do professor doutor Antoni Remesar.

“monumentaliza a periferia urbana a oriente da cidade” e traz novos contributos para suas transformações no cenário local.

No decorrer desta década, a obra de Cabrita Reis, *Homenagem a Azeredo Perdigão* (Figura 60)¹⁹³ construída em 1996, em Lisboa, destaca-se pelo tratamento “anti-monumental” que o artista deu à escultura, destituindo-a de qualquer valor decorativo, atribuindo-lhe uma lógica espacial, enredada pelas características do lugar e pela experiência ativa do espectador.

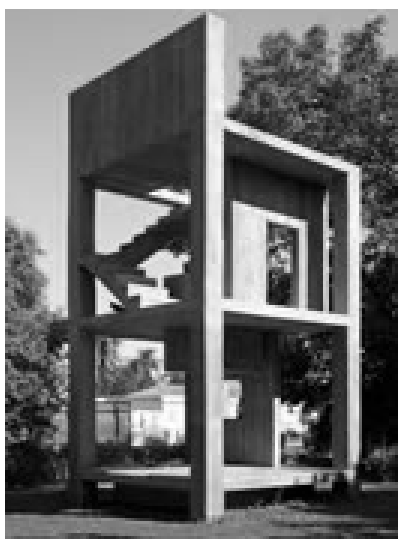


Figura 60. Cabrita Reis. *Homenagem a Azeredo Perdigão*. 1996. Lisboa.

Pedro Carita Reis partiu da ideia de uma obra em “permanente construção”, para caracterizar simbolicamente o trabalho ímpar desenvolvido por Azeredo Perdigão, durante mais de trinta anos, na presidência da F.C.G. (...) Nesta obra projectada à “escala humana” o espectador pode partilhar de todas as diferentes perspectivas sugeridas pelo artista, e projectar naquele espaço criativo a sua própria experiência pessoal. (REGATÃO, 2007, pp. 86-87).

O modo como o artista agrega a tipologia da obra aos fatores de exterioridade, de forma ativa e simbólica, muda o teor de celebração do que antes se tinha como monumento. Seus elementos escultóricos dialogam com a arquitetura “ao adotar para a sua escultura o mesmo tipo de acabamento do edifício da Fundação Calouste Gulbenkian (F.C.G.) reforçando, assim, o carácter *site-specific* de sua

¹⁹³ “Construção aberta em três patamares, de planta quadrada, com pilares em cada um dos cantos. O primeiro nível eleva-se relativamente ao chão e nele surge um plano vertical, entre o chão e o tecto, vazado num rectângulo horizontal, na alusão a uma janela. No tecto deste plano surge um cubo vazado que se transpõe para o patamar superior, no qual se encontra também outro plano vazado num rectângulo vertical, evocando uma porta. Neste nível nascem dois lances de escadas que projectam para o último andar no qual surge um muro em prolongamento de um dos lados da construção”. (Disponível em: <http://www.lisboapatrimoniocultural.pt/artepublica/eescultura/pecas/CML_Pecas_Suporte/thumbsM/Mon.%20Azeredo%20Perdig%C3%A3o%201.jpg>. Acesso em jul. 20013).

intervenção” (p. 86) situada no jardim. O sentido de “construção” tanto está ligado à sua estrutura física como, simbolicamente, relaciona-se com a figura empreendedora do homenageado; mais que isto, destina o lugar do espectador na obra, portanto, distante de qualquer representação alegórica, caricata ou naturalista que lhe possa remeter ao monumento tradicional.

Avançamos mais ainda, nestas questões dialógicas da arte, mediadoras das relações inter-humanas, com a intervenção da artista Fernanda Fragateiro, na Expo98, em colaboração com o arquiteto paisagista, João Gomes da Silva, sugestivamente intitulada *Jardim das Ondas* (Figura 61)¹⁹⁴. Na concepção de Marta Traquino, esta intervenção dinamiza “a vivência do lugar e activa o potencial das características do espaço público enquanto espaço de encontro e partilha” (2010, p. 129).



Figura 61. Fernanda Fragateiro. *Jardim das ondas* 1998. Lisboa.

A partir de uma superfície relvada, a artista cria um conjunto de circunferências que se propaga em forma de ondas, tal como acontece quando se atira uma pedra nas águas de um lago. Construída para a Expo98, a obra tem cumprido sua vocação relacional ao atrair o público como espaço de convivência, lazer, contato com a natureza etc. A sua forma física/estética, para além da função decorativa, agrega-se ao elemento relacional - é quando, então, alcança sua eficiência e se completa como obra.

Por fim, no contexto português, chegamos ao caso da “Arte Pública como intervenção comunitária”, que Suzanne Lacy¹⁹⁵ chama *new genre public art*, cuja marca

¹⁹⁴ Imagem derivada do site *Lisboa custo zero*. Disponível em: <<http://www.lifecooler.com/lifecooler/imagens/bd/47728.jpg>>. Acesso em jul. 2013.

¹⁹⁵ Suzanne Lacy é artista, escritora, educadora, curadora estadunidense; fundadora do programa de pós-graduação em Prática Pública no *Otis College of Art and Design*, em 2007.

principal é o caráter colaborativo, participativo, com que as formas relacionais tratam de temas sociais e questões urbanas. Com isto trouxe uma nova perspectiva para a Arte Pública, deslocando o significado da arte do objeto para os processos de sociabilidade, da forma puramente estética para a realidade social, da autoria para o coletivo, da mera contemplação para a consciência crítica. Precisamos ter em mente que ações artísticas desta natureza, efetivamente, não objetivam resolver problemas sociais, mas sim problematizar mecanismos de intervenção e criar meios relacionais de como lidar com a realidade.

O projeto *Lisboa Capital do Nada – Marvila 2001*, por exemplo, encaixa-se nesta vertente de intervenção comunitária, significativo para nosso estudo por lidar com questões de arte/educação. Esta intervenção teve lugar em Lisboa, entre 1 e 30 de outubro de 2001, com coordenação de Mário Caeiro, Luiz Seixas e Daniela Brasil, contando com a colaboração de vários artistas, profissionais e a participação comunitária. Seu campo de ativação poético/social deu-se numa área de 6300 Km², que atende pelo nome de Marvila, habitada por uma população de mais 40.000 pessoas.

Com foco na comunicação e na experiência social, *Lisboa capital do nada* se baseou no conceito de “nada”, não no sentido somente negativo, mas de espaços descontínuos entre um passado histórico, lembrado pela arquitetura de antigos conventos, palácios, quintais e fábricas, armazéns, estrada-de-ferro, marcos da industrialização do Século XIX; um presente com problemas de afirmação, acessibilidade, dispersão espacial, aglomerados habitacionais e terrenos baldios etc.; e um futuro promissor que ensejava possibilidades e expectativas.

Chamamos atenção para o valor relacional desta *práxis* e para sua dimensão tanto transformacional como discursiva, pelas quais artistas, arquitetos e urbanistas, educadores, *designers*, ambientalistas, moradores etc. refletiram e intervieram, sem imposição ou pressão, de forma colaborativa e participativa, tendo como dispositivo de orientação a arte pública, crítica, com o objetivo de:

Criar, debater e intervir no espaço público era o objetivo principal. (...) Contribuir para que o *design*, as artes plásticas e disciplinas afins frequentem lugares que, muitas vezes, temem pisar. Não é de lugares físicos que falamos, mas desta instância da criação em que os limites entre intervenção artística, conhecimento técnico, sentido ético e envolvimento afectivo se desvanecem

em favor da ideia de uma cidadania ativa e participativa. (CAEIRO¹⁹⁶, 2001, p. 10).

O trabalho, *Cordão humano*, (Figura 62) deu início ao primeiro dia do evento, *Lisboa capital do nada*, em 1 de Outubro de 2001, após as fases “embrião”, “preparação”, “apresentação”, “produção” e, antes das etapas, “avaliação” e “o nada depois”, esta última considerando a efemeridade do evento, seu tempo curto de vida (trinta dias) o cumprimento dos objetivos imediatos (legado) e as possibilidades de continuidade, de aproveitamento das apetências para uma “cidadania ativa e participativa”, acerca das quais a arte pública relacional, na arte/educação, tem um papel de ativação e reflexão relevante.



Figura 62. Projeto *Lisboa capital do nada*. *Cordão humano*. 2001. *Performatividade* com 4 mil pessoas da comunidade escolar, Marvila, Lisboa. (Foto: Vasco Araújo, *Lisboa capital do nada – Marvila 2001*, p. 126).

Esta prática contou com a participação efetiva e afetiva de quatro mil pessoas da comunidade escolar, em sua maioria, estudantes do ensino fundamental e secundário, que literalmente “deram as mãos por nada”, configurando simbolicamente um grande cordão humano, entrelaçado por alunos e moradores do “casco velho” e do “casco novo” da freguesia, o que motivou reflexões, como a do professor João Macedo: “O reconhecimento da escola em que se trabalha como um local que não é uma <<ilha>>, mas pertence a um espaço alargado, foi o objectivo da participação dos nossos alunos na iniciativa promovida pela Associação Extramuros/Junta de Freguesia de Marvila” (p. 126).

¹⁹⁶ Mário Caeiro é designer, investigador, docente na Escola Superior de Arte e Design das Caldas da Rainha.

De Portugal, passemos ao Brasil, observando em como aí se deram as práticas de Arte Pública, do decurso da última década do século XX para os dias atuais, de que o projeto Arte/Cidade (intervenções urbanas)¹⁹⁷ em São Paulo, é um marco, cuja primeira, das três fases, data de 1994.

As intervenções promovidas por *Arte/Cidade* são, porém, investigativas e críticas, especulações essencialmente artísticas sobre a natureza e o destino daquelas áreas da cidade. Não visavam determinar o perfil definitivo dos lugares. Nem efetivar reformas estruturais na trama urbana, tarefa que cabe aos órgãos administrativos da cidade. Aqui se tratava de intensificar a percepção destes espaços, trazer à tona significados ocultos ou esquecidos, apontar para novas possibilidades e usos, redimensionar sua organização estrutural, sugerir novas e inusitadas configurações (PEIXOTO, 2002, p. 13).

Neste espaço de tempo, notamos a superação do distanciamento cultural do país em relação aos acontecimentos internacionais, e como tal a confirmação e atualização dos processos de desarticulação da autonomia da arte e, por conseguinte, de sua exteriorização para outros vetores sociais, algo que já vinha se enunciando desde as vanguardas da década de 1960, presente no neoconcreto brasileiro, com a diferença de que “As instâncias críticas da arte são, agora, estabelecidas como táticas de distúrbio e contaminação, mais do que como embate direto com as instituições”, nas palavras de Luiza Interlenghi¹⁹⁸ (2006, p. 190).

Junto com a equiparação (internacionalização) globalizante e a perda da autonomia da arte, neste período, somam-se as mudanças em torno da figura do artista, a quebra da individualidade e sua maior participação nos processos de circulação e mediação da arte, não restrita somente à produção da obra, “com a desconstrução da imagem do artista como ‘mero produtor de obras de arte’ (a figura do senso comum), deslocando-a para os lugares híbridos em que se superpõem os papéis da curadoria, do agenciamento discursivo (a escrita) e das ações coletivas”, segundo pensa Ricardo

¹⁹⁷ *Arte/cidade*: “As intervenções promovidas por Arte/Cidade são, porém, investigativas e críticas, especulações essencialmente artísticas sobre a natureza e o destino daquelas áreas da cidade. Não visavam determinar o perfil definitivo dos lugares. Nem efetivar reformas estruturais na trama urbana, tarefa que cabe aos órgãos administrativos da cidade. Aqui se tratava de intensificar a percepção desses espaços, trazer à tona significados ocultos ou esquecidos, apontar para novas possibilidades e usos, redimensionar sua organização estrutural, sugerir novas e inusitadas configurações.

¹⁹⁸ Luiza Interlenghi é mestre em *Curatorial Studies*, *Bard College*, NY (2002) e em História da Arte, PUC-RJ (1994).

Basbaum¹⁹⁹ (2002, p. 226) colocando-se, ele próprio, nesta posição enquanto teórico, artista e professor. Isto tem uma implicação que nos leva a uma presença do senso coletivo, como tendência inserida neste contexto: “trabalhar em grupo é aceitar ser arrancado da tranquilidade de si para a vertigem do coletivo, embarcando na negociação de outras disponibilidades que não do indivíduo isolado”, o que Basbaum chama de “corpos-coletivos para além do indivíduo-artista” (p. 226) a exemplo de grupos como *Atrocidades Maravilhosas* (coordenado por Alexandre Vogler) e *Clube da Lata* (Adriana Boff e Tiago Rivaldo).

Os projetos de produção coletiva do brasileiro Maurício Dias e do suíço Walter Riedweg²⁰⁰ são referências neste sentido. Desde 1993, eles vêm trabalhando juntos, com foco nas questões de relações, de territorialidade e de identidade, a partir de práticas urbanas, situações do cotidiano, ligadas a fatores socioculturais, em que estética e política se fundem em razão da mudança no modo como olhar o mundo: “a dignidade de cada pessoa baseia-se, entre outros, no fato de que só ela vê o mundo como ela o vê”. Se nosso olhar tem uma bandeira, um lema, é este: não queremos olhar pelo outro, mas tentar ver que o outro tem um olhar próprio e que este olhar tem valor no meu olhar”, diz Maurício Dias (2009, p. 9)²⁰¹.

Em *Devotionalia* (Figura 63)²⁰² por exemplo, durante dois anos, trabalharam com 600 crianças e adolescentes, moradores de favelas ou em situação de rua, no Rio de Janeiro. O projeto teve início em 1995, com um atelier móvel, na região central da cidade, Lapa, onde as crianças passaram a produzir 1.286 ex-votos, tendo como base os moldes dos próprios pés e mãos, a que atribuíam, simbolicamente, desejos de mudança.

¹⁹⁹ Ricardo Basbaum é artista plástico e professor do Instituto de Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Autor de *Além da pureza visual* (Porto Alegre: Zouk, 2007). Expõe regularmente desde 1981. Participou da 25ª Bienal de São Paulo (2002) e da Documenta 12 (2007).

²⁰⁰ Maurício Dias e Walter Riedweg expuseram nas Bienais de Havana, Liverpool, Istambul, Veneza, Xangai e São Paulo. Em 2005, o Museu de Arte Contemporânea da Finlândia, em Helsinque realizou uma grande retrospectiva de suas obras.

²⁰¹ Entrevista com Maurício Dias e Walter Riedweg realizada para a revista de Pós-Graduação em Artes Visuais da Escola de Belas Artes, UFRJ, Arte & Ensaios, com Ana Cavalcanti, Beatriz Pimenta, Maria Luisa Tavora, Simone Michelin, Jacqueline Belotti e a participação especial de Paulo Herkenhoff, no ateliê dos artistas no Rio de Janeiro, em 12 de Janeiro de 2009. (Disponível em: <http://www.ppgav.eba.ufrj.br/wp-content/uploads/2012/01/ae18_entrevista_territorio_frenteira.pdf>. Acesso em jul. 2013).

²⁰² Imagem deriva do site *Universes in Universe*, 8ª Bienal de Havana. (Disponível em: <<http://universes-in-universe.de/car/habana/bien8/cabana/img/dias-riedweg-02.jpg>>. Acesso em jul. 2013).

Interessante observarmos algumas questões pertinentes ao trabalho desta dupla (e, de modo geral, presentes na arte pública da década de 1990) no modo como desdobram seus projetos em instalações e vídeos, criam camadas de discursos, possibilitam deslocamentos e elastecem o processo artístico. Oito anos depois, na 8ª Bienal de Havana, *Devotionalia* é apresentada ao público em forma de compilação de vídeos, em que reaviva o processo com reflexões, registros da imprensa e depoimentos das crianças que participaram do projeto, expondo as situações e condições em que se encontravam, passado este tempo, o que havia mudado, de fato, em suas vidas.

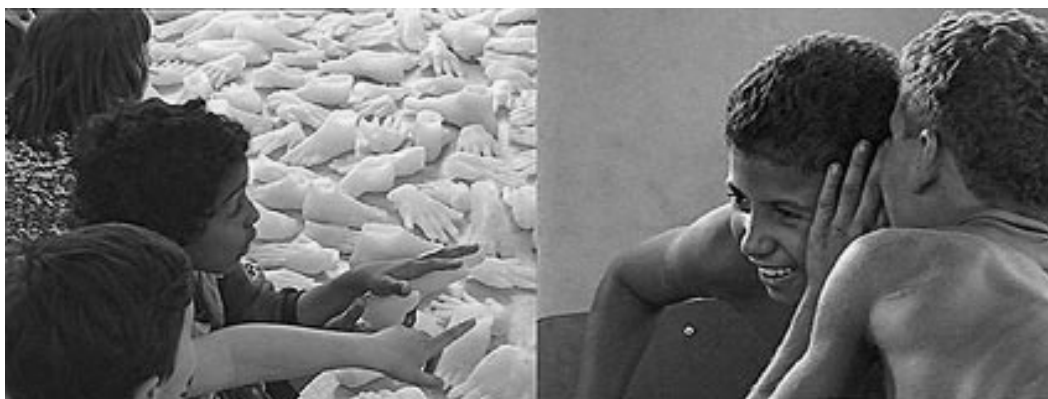


Figura 63. Maurício Dias e Walter Riedweg. *Devotionalia*. 1995/2003. 8ª Bienal de Havana.

Laymert Garcia dos Santos²⁰³ (2002, p. 223) cita estes artistas para falar do caráter experimental e interventivo que a arte pública assumiu na década de 1990, no Brasil, excedendo o campo restrito da arte:

O conceito de “arte pública”, empregado por Maurício Dias e Walter Riedweg, indica a dimensão em que as potências estéticas vêm se explicitando. Abdicando de seu estatuto privilegiado, esvaziando-se, o artista se torna um vetor de um devir não programado nem desejado pelas forças sociais, econômicas, culturais e tecnocientíficas dominantes, um devir por definição inapropriável, no qual se fundem o alcance estético e o alcance sociocultural do trabalho, de que a obra é um resíduo.

Com esta reflexão, do conceito de “arte pública” nos dias atuais, encerramos este capítulo, não sem antes indagar: em razão do que foi até aqui exposto, com foco nos aspectos relacionais da arte pública, ao longo da história da humanidade - de seu lugar na mediação com o divino, de sua interlocução com os objetos do mundo e, por último, de sua ligação entre as relações humanas e as relações humanas (inter-relações) não seria o caso de configurarmos as intervenções (*Praça/casa; Exercício de calçada;*

²⁰³ Laymert Garcia dos Santos é professor doutor, titular, do depto de sociologia/ifch da Universidade Estadual de Campinas.

SAUB) do GMFPA, aqui investigadas, como obras relacionais (a que John Cage, certamente, chamaria “acontecimento”; Hélio Oiticica, “programa ambiental” e Joseph Beuys, “escultura social”)? É a isto o que buscaremos responder, nos próximos capítulos, ao avançar nas reflexões engendradas pela prática, orientadora deste estudo, cujo sistema de coordenadas espaço-tempo, redimensionado pelo escopo relacional, também faz parte constituinte das relações arte/educativas, em sua totalidade enquanto obra.

IV PARA UMA COMPREENSÃO DE ARTE/EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA ESTÉTICA RELACIONAL.

Em uma perspectiva cultural, isto corresponde ao homem livre, capaz de tomar decisões - o homem criativo. Sua tarefa é, como já foi salientado, moldar a escultura social por meio do calor interpessoal ou da substância do amor. Se este calor interpessoal é tomado conscientemente, como material moldável, então é possível ampliar o conceito de arte como 'arte-social'...

Volker Harlan²⁰⁴ (2010, p. 40)

²⁰⁴ Volker Harlan é professor de Estética e Filosofia da Natureza do Instituto de Biologia Evolutiva (*Freelancer*) da Universidade de Witten / Herdecke; estudioso da prática artística de Joseph Beuys.

1 INTERCRUZAMENTO TEÓRICO E HISTÓRICO DA ARTE/EDUCAÇÃO.

Não existe expressão sem conteúdo.

Donald Soucy²⁰⁵ (1990, p. 87)

A organização dos conceitos até aqui expostos pautou-se na orientação de conhecer, resumidamente, os antecedentes teóricos e históricos da Arte Pública e da Educação em suas particularidades, mas chamando atenção sempre que possível para a aproximação e os entrecruzamentos ocorridos nestes dois campos do conhecimento, ao longo dos tempos, com a finalidade de dar corpo ao nosso objeto de pesquisa ligado aos aspectos epistemológicos da intervenção urbana no processo de arte/educação por meio das práticas reflexivas apresentadas; neste capítulo, por conseguinte, tomamos estas referências no sentido de pensar arte/educação pós-moderna à luz dos fatores estéticos, relacionais, para os quais as mediações artísticas e escolares nestas últimas décadas, a nosso ver, estão se voltando.

A historicidade do ensino de arte nos diz que a cultura industrial do ocidente sempre tratou de separar o “sentir” e o “pensar” em espaços bem diferenciados, conforme o modo como as fronteiras da “razão” e da “emoção” foram isoladas e hierarquizadas, levando a crer que os conteúdos científicos e os interesses reservados ao mundo do trabalho deveriam estar apartados dos valores emocionais, tidos como superficiais, pensamento este que prevaleceu na organização educacional, brasileira, pelo menos até meados do século passado. Este espírito de separação já se fazia notar no ensino das ordens religiosas, como a dos jesuítas²⁰⁶, por exemplo, antes mesmo do deslocamento da corte portuguesa para o Brasil (1808-1821) a partir do qual, oito anos

²⁰⁵ Donald Soucy é professor doutor em Artes da Universidade Brunswick e da Universidade de British Columbia, Canadá.

²⁰⁶ Não nos reportamos aqui ao ensino da arte como instrumento educacional de catequese empregado por algumas ordens religiosas no período da colonização brasileira, de que o ensino jesuíta é um claro exemplo, até antes da expulsão dos jesuítas, em 1759, pelo ministro português Marquês de Pombal (1699-1782). Durante um período de mais de dois séculos grande parte de nossos índios passaram pelo processo de educação nesses termos. Parte desse ensino se propunha a formar uma mão de obra qualificada para o uso da marcenaria e da cerâmica, úteis na ornamentação e no entalhe de móveis, utilitários e na construção das igrejas. Escolas também foram construídas para formação de professores, religiosos e para atender a uma elite que pretendia se educar nos moldes da cultura europeia. Se o modelo europeu homogeneizador, por um lado, fez de tudo para sufocar a cultura popular de origem indígena e negra, por outro lado, não foi suficientemente forte para evitar o entrelaçamento de todas essas culturas que resultou na produção brasileira. (Sugerimos como leitura: SALA, Dalton. *Ensaio sobre arte colonial luso-brasileira*. São Paulo: Landy, 2002 e CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. *História educacional de Portugal: discurso, cronologia e comparação*. Fortaleza: edições UFC, 2008).

depois, se deu a formação da primeira instituição de ensino de arte oficial e sistemático do país, a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios (1816-1822).

A sociedade portuguesa durante muito tempo foi dirigida pela orientação estética e formal, fortemente ligada à religiosidade, até que, de 1750 a 1777, o estadista do reino de Portugal Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, à luz das ideias iluministas, iniciou um movimento de reforma política, religiosa e cultural, culminando com a expulsão dos jesuítas, em 1759, de Portugal e de todas as suas colônias. Deste modo, retirava da Igreja a responsabilidade do ensino, passando este a ser gerido pelo Estado na forma de “aulas régias”, como ficaram conhecidas, pelas quais se mudava o foco da escola, no lugar dos interesses da fé entrariam os interesses do Estado. Para Maria Juraci M. Cavalcante²⁰⁷, autora do livro *História educacional de Portugal: discurso, cronologia e comparação*, em que fundamenta os marcos de periodização da História Educacional de Portugal, a “Reforma Pombalina”, ou seja, o “antijesuitismo”, que ocupa um lugar de referência:

A Reforma Pombalina está, até hoje, envolta numa aura filosófica e ideológica muito especial, por ter sido responsável pela introdução do pensamento iluminista em Portugal, representando uma espécie de rito que anuncia a passagem do Estado Absoluto para o advento do Estado Republicano. O fechamento das escolas jesuíticas simbolizaria a necessidade de dar à “razão” as rédeas da educação popular, que não poderia mais ficar condenada ao ensino religioso, se Portugal quisesse equiparar-se à modernidade em marcha nas nações vizinhas, especialmente, a Inglaterra, Prússia, Áustria e França. (2008, p. 244).

As “aulas régias”, que deveriam representar um avanço desenvolvimentista, por suas limitações e lentidão operacional, acabaram por retardar o projeto de uma escolarização universal, tal como se almejava, a exemplo dos países industrialmente desenvolvidos. De acordo com Maria José Goulão²⁰⁸ (1989, p. 21) até o reinado de D.Maria, em Portugal, poucos eram os exemplos de iniciativas de ensino artístico, resumindo-se a um ensino fragmentado e a poucas instituições, dispersas, como:

(...) a Casa do Risco, a escola e oficina artísticas ligadas às obras de Mafra, a escola de desenho e gravura da oficina da Fundição de Artilharia do Arsenal Real do Exército, a aula de debuxo do Colégio Real dos Nobres, as aulas de desenho da Fábrica de Estuques e da Real Fábrica de Sedas, adequadas a fins industriais, bem como a aula de gravura da Imprensa Régia. Em meados do século XVIII, há notícia de que Francisco Vieira Lusitano e André Gonçalves tentaram estabelecer uma academia semelhante às congêneres estrangeiras,

²⁰⁷ Maria Juraci M. Cavalcante é professora doutora da Universidade Federal do Ceará (UFC).

²⁰⁸ Maria José Goulão é professora doutora da Faculdade de Belas-Artes da Universidade do Porto (FBAUP).

sendo no entanto obrigados a desistir dos seus intentos quando a casa onde funcionavam as aulas foi apedrejada por populares, amotinados devido à propagação do boato de que aí se exibia, escandalosamente, um modelo nú.

Esta citação faz parte do texto, *O Ensino artístico em Portugal: subsídios para a história da Escola Superior de Belas Artes do Porto*, em que sua autora, com base nos escritos organizados por José Coelho dos Santos (1980)²⁰⁹ marca a data de 27 de novembro de 1779 como inaugural do ensino da Arte, em Portugal, formalmente “organizado e sistemático”, a partir de um decreto da rainha D. Maria que autorizava a criação, na cidade do Porto, “de uma Aula Pública de Debuxo e Desenho, inspecionada pela Junta de Administração da Companhia Geral da Agricultura e das Vinhas do Alto Douro, nomeando António Fernandes Jácomo, que aprendera em Roma, para ser diretor, com o salário de 16\$000 reis por mês” (GOULÃO, 1989, p. 21).

Com o objetivo de “compreender a base discursiva, inscrita nas cronologias e critérios de periodização da História Educacional de Portugal, a partir de uma relação implícita de comparação com os marcos temporais da História Educacional do Brasil” (2008, p. 21) Maria Juraci Cavalcante torna claro que, na perspectiva liberal e republicana dos historiadores portugueses e brasileiros, dá-se, em comum, “um modo de entendimento do passado, dominado pela denúncia de lentidão da instalação de escolas e sistema escolar universalizado, que atuaria como fator retardativo do progresso econômico e cultural de Portugal” (p. 22). Se, em Portugal, havia uma lentidão nas ações de implementação do sistema educativo, no Brasil, colônia, estes sinais eram mais acentuados ainda: a expulsão dos jesuítas representou um vazio que as “aulas régias” não conseguiram suprir.

Apesar da novidade imposta pela Reforma de Estudos realizada pelo Marquês de Pombal, em 1759, o primeiro concurso para professor somente foi realizado em 1760 e as primeiras aulas efetivamente implantadas em 1774, de Filosofia Racional e Moral. Em 1772 foi criado o Subsídio Literário, um imposto que incidia sobre a produção do vinho e da carne, destinado à manutenção destas aulas isoladas. Na prática, o sistema das Aulas Régias pouco alterou a realidade educacional no Brasil, tampouco se constituiu numa oferta de educação popular, ficando restrita às elites locais. Ao rei cabia a criação das aulas isoladas e a nomeação dos professores, que levavam quase um ano para a percepção de seus ordenados, arcando eles próprios com a sua manutenção. Azevedo (1943, p. 315)²¹⁰ menciona a

²⁰⁹ SANTOS, José Coelho dos (org.). *Origens de uma escola: subsídios documentais para a história do ensino de Belas-Artes na cidade do Porto*. Porto: E.S.B.A.P., 1980, p. 17-18.

²¹⁰ AZEVEDO, Fernando. O sentido da educação colonial. Em: *A Cultura Brasileira*. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1943. p.289-320. (Ver também: AZEVEDO, Fernando. *A Cultura Brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, 1971).

abertura de uma aula régia de desenho e de figura, em 1800, nas principais cidades da orla marítima e em algumas raras do planalto e do sertão. Em 1816 consta que o pintor Manoel da Costa Athaide solicitou uma aula régia de desenho em Vila Rica, obtendo a aprovação²¹¹.

As “aulas régias” estavam longe de atingir a dimensão territorial, brasileira, e, além disto, não conseguiam suprir, de todo, as necessidades da educação da elite colonial. Uma situação que ficou insustentável com a vinda da Corte portuguesa para o Brasil, em razão da qual a prioridade em educação passou a ser a instituição de escolas superiores, antes mesmo de se criarem escolas primárias e secundárias, motivo de denúncia nos relatos historiográficos; nosso ensino formal de arte originou-se, pois, deste contexto e sob a influência do português, conde da Barca (Antônio Araújo de Azevedo: 1754-1817) um dos que ajudou a fundar a Academia de Ciências de Lisboa, entusiasta das ciências e das artes. Como primeiro-ministro de D. João VI, o conde via, neste momento de mudança, a oportunidade de corrigir o atraso português e transformar o Brasil na capital moderna do reino de Portugal, atualizando a cultura e a indústria. Para isto recorreu ao marquês de Marialva (D. Antônio Luís de Meneses: 1603-1675) embaixador extraordinário de Portugal em França, no intento de este arregimentar artistas franceses interessados em prestar serviços à corte portuguesa e lançar as bases da formação artística do vice-reinado, a título de que, por indicação do naturalista alemão Alexander von Humboldt (1769-1859) chegou até à figura de Joachim Lebreton (1760-1819) cuja situação política com a Restauração Francesa (1814-1830) não era das melhores, isto depois de ocupar o cargo de administrador das Belas Artes do Ministério do Interior, ligado ao movimento da Revolução Francesa (1789) além de ser um proeminente artista durante o império de Napoleão Bonaparte, fazendo com que tal oportunidade, àquela altura, fosse bem-vinda.

Coube, então, a Joachim Lebreton a incumbência de formar uma comissão, que se nomeou Missão Artística Francesa (1816) constituída por um arquiteto naval, um engenheiro mecânico, um mestre ferreiro, carpinteiros, artesãos e artistas, entre eles: Nicolas-Antoine Taunay (1755-1830) e Jean-Baptiste Debret (1768-1848) encarregados de renovar o sistema de ensino do grande império colonial e compor a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, da qual Lebreton tornou-se o primeiro diretor.

²¹¹ Verbete elaborado por Sônia Maria Fonseca para o Glossário HISTEDBR - História, Sociedade e Educação no Brasil. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_aulas_regias.htm>. Acesso em dez. de 2012.

Diga-se também que, no caso de Portugal, o surgimento das Academias foi alvo desta influência da Academia Francesa, em consonância com os princípios da Revolução Francesa, que entendia a escola pública como algo de responsabilidade do Estado a serviço do cidadão. No texto *Investigação em arte, perspectivas para o século XXI*, a par do que isto representou no ensino da arte e suas consequências, Hugo Ferrão²¹² (2010, p. 136) faz este breve comentário:

Em Portugal a Academia de Belas Artes (1836) já no século XIX tenta conciliar o modelo da Academia de S. Lucas de Roma baseada na mestria do “ver fazer” com o modelo da Academia de Pintura e Escultura de Paris, que encarna a actividade projectual do “conhecer para fazer”, aliás, poderemos afirmar que esta linhagem de pensamento tradicionalista do “ver fazer” ainda tem no seio das Faculdades de Belas Artes, fiéis seguidores, “artistas-acadêmicos”, que nem com um novo quadro institucional proporcionado pela entrada das Universidades, em que era imperativo instaurar uma cultura verdadeiramente universitária, de “professores universitários-artistas”, realizando Mestrados, Doutoramentos e Investigação nas especialidades, afirmando assim a sua especificidade artística, geraram-se resistências que só foram ultrapassadas pelas novas gerações de docentes.

Mas, voltando à Escola Real do Brasil, com a independência da colônia, em 1822, a Escola passou a chamar-se Academia Imperial de Belas Artes (AIBA) (1822-1889) quando atingiu seu período áureo com artistas como Pedro Américo (1843-1905) e Vítor Meirelles (1832-1903) pintores de grande popularidade, cujas obras de gênero histórico, pelo convencimento técnico, despertavam sentimento de civismo; contudo, no texto, *Mostra do redescobrimento: arte do século XIX*, que marcou um dos recortes de uma abrangente exposição sobre a arte brasileira, *Brasil 500 anos artes visuais* (2000) curador-geral Nelson Aguilar²¹³ (2000, p. 34) faz um adendo:

No entanto, a academia produz também um padrão enfadonho, pouco inspirado e bastante codificado. As *grandes machines*, telas de dimensões amplas, aptas a cobrir eventos históricos significativos, padecem de claustrofobia, causada pelo artificialismo da cena elaborada dentro das quatro paredes do ateliê. Contra este estado de coisas, insurge-se o crítico Gonzaga Duque. A cura implica a experiência ao ar livre, em busca da paisagem que respira isenta das receitas do ateneu.

Instaurou-se, assim, na década de 1880, uma crise na Academia, da qual fez parte, entre 1884 e 1894, a interrupção das Exposições Gerais de Belas Artes, que contribuiu para agravar, mais ainda, as diferenças que se davam entre as tendências positivistas e as inclinações modernas, em germinação, e que motivaram a saída do professor alemão Georg Grimm (1846-1887) da cadeira de paisagem, dois anos depois

²¹² Hugo Ferrão é professor doutor, associado, da Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa.

²¹³ Nelson Aguilar é professor doutor, assistente, da Universidade Estadual de Campinas.

de ter sido contratado, 1882, por divergir dos métodos de ensino da AIBA e por querer introduzir o estudo ao ar livre. Este episódio levou Georg Grimm a instalar-se na cidade de Niterói, onde passou a receber seus antigos alunos e com eles pôde retratar livremente a natureza, dando origem à formação do Grupo Grimm (1884-1885) considerado fundamental para a afirmação do gênero, paisagem na arte brasileira. Depois, com o agravamento dos conflitos, os que defendiam a atualização do ensino, considerados “modernos”, desligaram-se das aulas e fundaram o Ateliê Livre (1888-1890) inspirados no modelo da Academia Julian de Paris, fundada em 1867 e que se fez célebre por ativar as transformações da virada do século XIX para o XX.

Fato curioso é que um dos alunos de Grimm, o brasileiro Antônio Parreiras (1860-1937) passou a ocupar interinamente a cadeira de paisagem, em 1890, ocasião em que ministrou aulas ao ar livre, como antes fizera o mestre, e, em razão de que fora afastado da Academia; entretanto, no mesmo ano, passada a Proclamação da República (1889) veio a Reforma do Ensino que subtraiu a cadeira de paisagem – foi quando a AIBA tornou-se Escola Nacional de Belas-Artes (ENBA) (1890-1965). Este fato levou Parreiras a criar, em novembro de 1890, a Escola ao Ar Livre.

O motivo principal por que o professor/artista Grimm perdeu seu cargo deveu-se ao fato de querer que a escola aceitasse suas “aulas”, fora dos limites circunscritos da “sala de aula”, como “aulas”, por entender que o valor artístico/pedagógico de se praticar a natureza era um meio real de melhor entendê-la a fim de retratá-la, logo, em desacordo com o sistema fechado da AIBA.

Em se tratando de Portugal, seria interessante mencionar, mesmo de forma breve, o pintor Tomás José de Anunciação (1818-1979) cujas obras destacam-se pela natureza pitoresca e animalística. No livro, *Arte em Portugal no século XIX* (1990) do historiador e crítico português José-Augusto França, identificamos a importância histórica de Anunciação nos desígnios da pintura de paisagem portuguesa deste período. Como aluno da Academia de Belas Artes de Lisboa, ingresso em 1836, mostrou-se insatisfeito com os métodos do academismo neoclássico, então em voga, que não reconhecia a pintura do natural, motivo que o levou a liderar um movimento, em 1844, a favor de uma reforma deste sistema de ensino. Mais tarde, com o reconhecimento de sua obra, em 1852, passou a fazer parte do quadro de professores da Academia, quando introduziu a pintura de paisagem ao ar livre. A obra de um de seus discípulos, João

Cristino da Silva (1829-1877) intitulada *Cinco artistas em Sintra* (Figura 64) ilustra esta mudança no âmbito acadêmico.

Outro artista, citado por José-Augusto França (1990) é o pintor António Carvalho da Silva (1850-1893) mais conhecido por Silva Porto, responsável pela introdução do naturalismo em Portugal, juntamente com João Marques da Silva Oliveira (1853-1927) após uma temporada em Paris, como Bolseiro do Estado, motivado pelo contato que mantivera com a pintura realista dos artistas da Escola de Barbizon (1830-1870) conhecido movimento francês em torno do estudo direto do natural, que iria influenciar, mais tarde, a pintura impressionista (1874).

Ao retornar a Portugal, em 1879, foi convidado a lecionar na Academia de Lisboa como mestre de paisagem. Destacou-se pelas inovações que lhe permitiram avançar no ensino da pintura de paisagem portuguesa, atualizando as mudanças iniciadas por Tomás José de Anunciação e que, a partir de 1881 até o início do século XX, foram responsáveis por marcar um período inusitado em que a produção acadêmica acontecia em paralelo com o movimento artístico da época.

O Grupo do Leão, como ficou conhecido o grupo de artistas que frequentava a Cervejaria Leão de Ouro, entre 1881 e 1889, e do qual Silva Porto era membro ativo, refletia este clima animador, tanto que se considerava moderno, “vanguardista”, por assim dizer, como denota a primeira exposição, nomeada de Exposição de Quadros Modernos (1881) seguida de outras três, quando passou a chamar-se Exposição de Arte Moderna (1885).

Tomamos todos estes acontecimentos como relevantes para as questões que este estudo propõe levantar: a necessidade das aulas a céu aberto, por exemplo, guardados os distanciamentos de tempo e contexto, continua presente no ensino atual, mais ainda, hoje, quando, para além do gênero paisagem, a arte contemporânea utiliza-se da estética relacional. Neste tocante, cada vez mais a expansão da sala de aula se faz necessária.

Para efeito de diálogo, consideremos estas duas imagens: a pintura a óleo, *Cinco artistas em Sintra*, realizada pelo artista/professor português, Cristino da Silva,

em 1855, e a imagem/registro da construção da obra, *Praça/Casa* (Figura 64) experiência brasileira do GMFP, nos dias atuais.



Figura 64. Cristino da Silva. *Cinco artistas em Sintra*. Óleo sobre tela. 87 cm x 129 cm. 1855¹. GMFPA. Aula de campo, construção da obra *Praça/Casa*. 2008. Fortaleza-CE. (Foto: arquivo do GMFPA).

No primeiro caso, o tema volta-se para a experiência formal do artista em contato direto com a natureza, com que ele transforma o tempo/espaço real em tempo/espaço de representação (objeto/pintura). Temos aí a visão dos artistas Francisco Augusto Metrass, Vítor Bastos, José Rodrigues, Tomás da Anunciação e do próprio Cristino, todos absorvidos pela paisagem (Portugal) como lugar de aprendizagem. Por outro lado, os aspectos de relações inter-humanas, ligados ao tempo/espaço real da *Praça/casa*, no Bairro Benfica (Brasil) são a própria obra, isto é, a paisagem urbana praticada, de que a imagem é apenas um dos recortes. Neste âmbito, no lugar de “forma” melhor dizer-se “formação; ou seja, aqui a “forma” (objeto) não é um fim a ser alcançado, a “formação” (relação) interessa mais, sem que para isto deixe de ter sua singularidade estética, qual seja, relacional. Em comum, trazem a experiência de praticar e refletir arte fora do espaço escolar, tradicional.

Feito este parêntese, voltemos a outros casos que permitam uma visão histórico-crítica das transformações, na arte/educação, ao longo do tempo. O pedido de demissão do professor/arquiteto, Lúcio Costa (1902-1998) é outro exemplo merecedor de nota. Em 1930, quando esteve à frente da direção da ENBA, nesta época, prestes a se vincular à Universidade do Rio de Janeiro, ele tentou renovar o ensino de arte e introduzir elementos modernos na Escola. Sua situação ficou insustentável por ocasião da XXXVIII Exposição Geral de Belas Artes (1931) uma vez que reformulou a estrutura do antigo salão e abriu as portas para os artistas da corrente modernista. Logo

de início, tomou a atitude impactante de retirar a premiação da Exposição e, não fosse suficiente, convidou o poeta Manuel Bandeira (1886-1968) um dos agitadores da Semana de Arte Moderna de 1922 (marco do modernismo no Brasil) para presidi-la. Este, por sua vez, resolveu selecionar todos os inscritos, como meio de colocar lado a lado acadêmicos e modernos, algo inaceitável para os padrões neoclássicos da Escola e, naturalmente, da Exposição. A atitude de Lúcio Costa levou a ala tradicionalista, com o apoio dos pintores e alunos conservadores, a convocar greve geral a fim de levá-lo ao afastamento, o que de fato acabou acontecendo.

Historicamente, se a Semana de 22 serviu para introduzir o modernismo no Brasil, o Salão Revolucionário (nome com o qual a Exposição Geral daquele ano entrou para a história) foi basilar para o assentamento de suas ideias, graças à participação de artistas que consagraram a arte moderna brasileira como: Tarsila do Amaral (1886-1973) Lasar Segall (1891-1957) John Graz (1891-1980) Anita Malfatti (1896-1964) Guignard (1896-1962) Vicente do Rego Monteiro (1899-1970) Flávio de Carvalho (1899-1973) Ismael Nery (1900-1934) Cândido Portinari (1903-1962) Waldemar da Costa (1904-1982) Aldo Bonadei (1906-1974) Cícero Dias (1907-2003) e outros.

O nome do professor e pintor modernista luso-brasileiro, Waldemar da Costa, pelas proximidades que manteve com Portugal, merece aqui um aparte, como figura que pode representar este momento de transição do tradicional para o moderno. Nascido em Belém do Pará, aos seis anos de idade, mudou-se com a família para Lisboa, onde estudou na Escola de Belas Artes em 1924. Seu descontentamento com o academicismo do ensino da Escola o fez viajar para Paris e, depois, retornar ao Brasil em 1937, quando criou a Família Artística Paulista, vindo a dirigi-la em 1939.²¹⁴ Tido como moderador, este agrupamento paulista, Rossi Osir (1890-1959) Vittorio Gobbis (1994-1968) e Paulo Mendes de Almeida (1905-1986) foi criticado tanto por acadêmicos como por modernos, embora, e talvez por isto mesmo, suas exposições apresentassem tanto trabalhos de feição conservadora quanto obras experimentais – algo que, nos tempos pós-modernos de diferenças e pluralidades, não é de se estranhar tanto assim, mas que, em se tratando daquele tempo, chama atenção.

²¹⁴ Sua experiência de artista e participação no magistério da arte englobou Brasil e Portugal, cujo reconhecimento veio com a comenda de cavaleiro da Ordem do Infante Dom Henrique, em 1960, oferecida pelo governo português. Em Lisboa, também ocupou o cargo de assessor do adido cultural da Embaixada do Brasil naquele país, sendo em seguida bolseiro da Fundação Calouste Gulbenkian na Itália.

Poderíamos ainda adicionar a esta lista de acontecimentos o que se passou com o professor/artista Oswaldo Goeldi (1895-1961). Contratado em 1955 pela ENBA para ensinar a arte da estampa, técnicas de gravar em madeira, com água-forte e a buril, o mestre defrontou-se com sérias dificuldades na aplicação de seu método de ensino que prontamente não condizia com a orientação da Escola. É o que nos revela o texto, *A gravura artística na Escola Nacional de Belas Artes - anos 50/60: tensão e conquistas na atualização do seu ensino de arte* da professora-doutora Maria Luisa Luz Távora²¹⁵, diretora adjunta da Pós-graduação da Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (como a antiga Academia passou a ser chamada a partir de 1965):

O aprendizado da gravura era mais que uma incorporação de um *métier*, o seu ensino mais que a transmissão de um conhecimento. Nem a cópia nem a observação poderiam fornecer as bases para o aprendizado. Considerando o desenho a base principal da gravura, Goeldi o definia fora do território menor onde ainda era colocado pelas Belas Artes, como preparação para um trabalho em pintura, gravura ou escultura. Dizia o artista: “Falo do desenho como expressão autônoma”.²¹⁶

Dois aspectos devem ser levados em conta na postura metodológica de ensinar de Goeldi e que têm influência direta na sua visão quanto ao exercício de liberdade, mesmo mantendo os procedimentos técnicos, com que conduzia suas aulas e práticas artísticas, caracterizadas pela “exploração do pensamento plástico estruturado a partir da ação sobre a madeira e sobre o papel” (p.4).

O primeiro deles diz respeito à fatura expressionista de seu trabalho, enquanto artista, cuja opção estética valorizava a subjetivação da realidade (o “sentir”) em detrimento de sua representação naturalista (o “pensar”). Para os expressionistas “não havia razão para imitar a realidade mas criá-la a partir de uma ação em que se dava a expressão, condição de existência e do entendimento humano. A experiência é a matéria sobre a qual vai atuar o artista...” (p.4).

O segundo ponto está relacionado com sua experiência no campo da educação, considerando-se que, antes de entrar para a ENBA, ele havia ensinado, em 1952, na Escolinha de Arte do Brasil, ligada ao ensino infantil, ao lado de Augusto

²¹⁵ Maria Luisa Luz Távora é professora doutora, associada, de História da Arte na Escola de Belas Artes/UFRJ.

²¹⁶ Segundo Luisa Luz Távora esta citação de Goeldi se encontra em: GOELDI, Oswaldo. Em depoimento a Ferreira Gullar. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 12/01/1957. (TÁVORA, M. L. L. XXIV *Colóquio do Comitê de História da Arte, CBHA*. Belo Horizonte, 2004, p. 4. Disponível em: <http://www.cbha.art.br/coloquios/2004/textos/76_maria_luisa_luz_tavora.pdf>. Acesso em nov. de 2012).

Rodrigues (1913-1993) pioneiro do ensino moderno no Brasil, um dos seguidores da tese “educação pela arte” do inglês Herbert Read e veemente defensor da livre expressão. Com estas características, pensar em renovar o ensino da Escola, como professor contratado de uma disciplina que sequer tinha o mesmo nível de reconhecimento das outras, era uma missão praticamente impossível:

Se por um lado, os depoimentos destacam as mudanças de atitude em relação ao aprendiz e ao ensino da arte, por outro, os mecanismos de incorporação deste artista à Escola baseavam-se num modelo de hierarquia das artes, no qual a gravura ainda recebia menor atenção. A voz de Goeldi tinha o limite das quatro paredes de seu ateliê. Na verdade, sua participação no corpo docente, na condição de contratado, excluía o artista de atuar nos colegiados decisórios, sendo-lhe reservado um papel de menor expressão. (TÁVORA, 2004, p. 5)²¹⁷

Atentemos, por ironia, para o fato de que a gravura plana não estava, no rol das disciplinas mais nobres, e, por este motivo, não despertava tanta a atenção dos gestores da Escola; alie-se a isto o respeito que Goeldi havia conquistado junto aos alunos e ao público. O professor/artista acabou por saber usar destes expedientes a favor de suas aulas, preteridas pelos mecanismos de controle da Instituição; com isto pôde desenvolver seu trabalho com a autonomia possível mesmo que o modelo exigido fosse de tendência pedagógica tradicional. Malgrado a situação em que se encontrava, conseguiu em suas aulas abolir o fantasma da cópia e, sobretudo, trazer, à tona, a capacidade criadora do aluno.

Por aí se tira a força hegemônica com que a pedagogia tradicional vinha orientando a educação escolar desde o Brasil Colônia e como se tem comportado com os avanços e as crises do capitalismo, até chegar à era da comunicação. Nas palavras de Libâneo (1986, p.23) esta tendência entende que:

O compromisso da escola é com a cultura, os problemas sociais pertencem à sociedade. O caminho cultural em direção ao saber é o mesmo para todos os alunos, desde que se esforcem. Assim, os menos capazes devem lutar para superar suas dificuldades e conquistar seu lugar junto aos mais capazes. Caso não consigam, devem procurar o ensino mais profissionalizante.

Há neste caso uma hierarquização do ensino, ou seja, os condicionantes sociopolíticos da educação escolar se baseiam na transmissão de conteúdos, pouco importando a complexidade e o contexto em que estão implicados os alunos, sob a condição de que prevaleça o esforço individual (cada um por si) de querer ocupar uma

²¹⁷ Idem.

determinada posição na escala social, pouco importando o conhecimento, além do técnico, para aqueles que estão predestinados ao ensino profissionalizante.

Iniciativas como as dos professores Grimm, Parreiras, Lúcio Costa e Goeldi (e de alguns alunos) no percurso histórico que vai da Academia Imperial à Escola de Belas Artes, contradisseram tal forma de pensar e indicaram novos rumos no ensino da arte, num esforço de fazer valer “a originalidade dentre os processos mentais envolvidos na criatividade” (BARBOSA, 2005, p. 12) tão caro ao espírito do ensino modernista da arte, que “concebe a arte como expressão e relação emocional”. Depois de serem assimilados, acabaram por fomentar novas questões e demandas.

O sentimento modernista, que se contrapôs ao ensino tradicional da arte e com ele passou a dividir os espaços da educação escolar, teve na autoexpressão sua maior plataforma, cujo ponto de partida histórico deveu-se a uma situação banal, pode-se dizer, não tivesse este episódio exercido influência sobre as novas práticas de educação artística ao longo do século XX. Estamos remetendo-nos às impressões que os desenhos infantis causaram ao estudante de arte austríaco Franz Cizek (1865-1946) quando este viu um grupo de crianças desenhando entusiasmadamente num muro em frente sua sala, na Viena do final do século XIX²¹⁸. O momento resultou na criação do curso “arte jovem”, fundado em 1897, cujo princípio, baseado na autoexpressão pura, levá-lo-ia a ser conhecido como pai da arte infantil, influenciando artistas, psicólogos e educadores modernistas. Algumas publicações, neste contexto, iriam trazer este assunto para o centro das discussões, a exemplo do livro, *A criança como artista*, de 1898, em que o autor, Carl Götze, tratou da espontaneidade artística das crianças, e do livro *Estudos sobre o desenho das crianças até aos 14 anos de idade*, do psicólogo S. Levinstein, publicado em 1904, com significativa repercussão no ensino da arte. Acrescentando-se que a grande aceitação das publicações, *Creative and mental growth* (1952, 2ª ed.) e *Your child and his art Creative* (1954) do austríaco Viktor Lowenfeld, ajudou a popularizar a crença corrente de que os desenhos infantis deveriam ser preservados em sua pureza e liberdade de criação; longe, portanto, dos modelos históricos da arte.

²¹⁸ Conforme relato do professor doutor em arte-educação Brent Wilson (2008, p. 87) da Universidade da Pensilvânia, com base em: VIOLA, W. Child art and Franz Cizek. Vienna: Austrian Junior Red Cross, 1936.

A prática da livre expressão e espontaneidade foi introduzida no Brasil, primeiramente pelas aulas ministradas por Anita Malfatti (1860–1964) para criança, em seu ateliê, no ano de 1930, e durante um curso na Biblioteca Infantil Municipal, oferecido pelo Departamento de Cultura de São Paulo, por ocasião da direção (1936-38) do escritor modernista Mário de Andrade (1893-1945) (BARBOSA, 2003)²¹⁹. Como já mencionamos, este espírito renovador esteve presente: no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932) defendido pelo educador Anísio Teixeira; na mostra Semana dos Loucos e das Crianças (1933) exposta no Clube dos Artistas Modernos (CAM) São Paulo; na exposição de arte infantil (1941) organizada pelo inglês Herbert Read no Museu Nacional de Belas Artes (MNBA) do Rio de Janeiro; nas aulas da Escola Guignard (1943) em Belo Horizonte; no ateliê de Lula Cardoso Ayres (1910 - 1987) em Recife, onde o artista deixava as crianças se expressarem livremente; no movimento da Escolinha de Arte do Brasil (1948) iniciado pelos artistas: o pernambucano Augusto Rodrigues, a gaúcha Lúcia Alencastro Valentim e a norte-americana Margareth Spencer. Não esquecer que, durante o Estado Novo do Brasil (1937-1945) este movimento seguiu em paralelo com o ensino oficial das artes nas escolas primárias e secundárias, apoiado por aulas de desenho geométrico e cópia de estampas com motivos nacionalistas, entrelaçando-se com ele em alguns casos.

De qualquer maneira, a concepção de que a transmissão de conteúdos poderia afetar a livre expressão da criança teve, entre nós brasileiros, forte penetração. O que os professores Brent Wilson e Marjorie Wilson²²⁰ (2005, p. 59) expuseram no texto, *Uma visão iconoclasta das fontes de imagem nos desenhos de crianças*, (primeiramente publicado em 1984 na revista *Ar'te*, ano 1, n. 1) a respeito da influência de Lowenfeld no processo de inculcação destas ideias, podem valer para se refletir o que aqui também aconteceu. Estes autores introduziram o assunto dizendo, logo nas primeiras linhas, que “Não há nenhum ditado que tenha sido de maior influência na arte-educação” do que a citação, “Não imponha sua própria imagem a uma criança [...] Nunca dê o trabalho de uma criança como exemplo para outra [...] Nunca deixe uma criança copiar qualquer coisa (Lowenfeld, 1957, pp. 14-15)”. Na verdade, os autores as

²¹⁹ BARBOSA, Arte educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo. Em: revista digital *Art&* - Número 0 - Outubro de 2003. (Disponível em: < <http://www.revista.art.br/site-numero-00/anamae.htm>>. Acesso em nov. de 2012).

²²⁰ Brent Wilson é professor da *Penn State University*, Pensilvânia, Estados Unidos; é consultor do *Getty Center for Education in the Arts*. Marjorie Wilson é professora da *Penn State University*.

escreveram no sentido de pôr em discussão sua validade, sobretudo em se tratando da carga de fatores externos a que as crianças estão sujeitas na sociedade capitalista. Suas suspeitas foram confirmadas depois de investigarem²²¹ o assunto por alguns anos:

Observamos que as crianças mais bem-dotadas e produtivas em arte desenham primariamente a partir de imagens derivadas das *medias* populares e de ilustrações – este empréstimo e o trabalho em cima de imagens preexistentes em alguns casos começaram antes dos seis anos. Crianças que foram observadas trabalhando a partir dessas fontes estavam bastante avançadas em sua habilidade de construir ideias visuais e na representação de coisas como esboço, perspectiva, ação em seus desenhos. (WILSON; WILSON, 2005, p. 61).

Embora os resultados da pesquisa indiquem fatores localizados de determinado país, levemos em consideração a opinião da filósofa Hannah Arendt (1906-1975) segundo a qual, por acharmos que problemas específicos de outro lugar não nos dizem respeito, temos a tendência de desconsiderá-los. Isto consiste em cair num erro grosseiro: “Ora, é precisamente esta crença que hoje em dia se revela falsa. Pelo contrário, podemos tomar como regra geral da nossa época que tudo o que pode acontecer num país pode também, num futuro previsível, acontecer em qualquer outro país” (2000, p. 22) graças, principalmente, aos meios de comunicação globalizados.

Outro ponto a ser mencionado é o equívoco de se pensar que a autoexpressão da arte infantil, incentivada pelo ensino de arte moderna, tenha motivado, sobremaneira, os trabalhos dos artistas expressionistas. Ora, a educação artística dificilmente acompanha as transformações artísticas com a mesma agilidade com que estas se sucedem. Brent Wilson (2008) chama atenção para o fato de que o quadro, *O Atelier do pintor* (Figura 65)²²² de Gustave Courbet, (1819-1877) pintado em 1855, antecipa, em mais ou menos um quarto de século, o interesse da arte pelo desenho infantil.

²²¹ As considerações sobre esta investigação foram publicados em: WILSON, B. & WILSON, M. Visual narrative and the artistically gifted. *Child Quarterly*, 20 (4) 1976.

²²² Imagem reproduzida do site *Universia*. Disponível em: < http://noticias.universia.com.br/tag/Gustave-Courbet_O-Ateli%C3%AA-do-Pintor----Gustave-Courbet/ >. Acesso em nov. de 2012.



Figura 65. Gustave Courbet. *O atelier do pintor*. Óleo sobre tela. 1855. Museu d'Orsay. Paris.

Não bastasse a imagem de uma criança observando o artista em pleno exercício de seu *métier*, ocupando o plano central da tela, temos à direita a figura de outro menino desenhando aos pés do crítico de arte e escritor Champfleury (1820-1889) por intermédio de quem, de acordo com Wilson (2008, p. 86) “a arte infantil veio a se ligar ao modernismo; é o modernismo que detém a chave da ideia de que a criança poderia criar arte”.

Eis aí um sinal de que não foi o desenho infantil que se impôs ao modernismo. Quando Cisek começou a dar aulas para crianças já havia um interesse dos artistas pelos aspectos puros e inocentes, visíveis nas imagens infantis e nos artefatos dos povos tribais:

Entretanto creio que seria um erro pensar que estas imagens infantis tiveram um efeito importante sobre grupos de artistas, em particular os expressionistas. Os expressionistas viram na arte dos chamados povos primitivos e crianças, as qualidades expressivas que eles já tinham começado a alcançar em seus próprios trabalhos. (WILSON, 2008, p. 87)

Em todo caso, o que importa dizer é que, na arte/educação, os vínculos se fortaleceram e contribuíram para se questionar a supremacia dos conteúdos do ensino tradicional sobre a expressão, à qual a concepção do ensino modernista se contrapunha com base na autoexpressão. No primeiro capítulo, levantamos algumas destas questões. Tratamos do modo como as transferências de conteúdos das pedagogias tradicional e tecnicista privilegiaram os aspectos racionais e objetivos. Vimos a preferência da Escola Nova pelo subjetivismo, a tendência de operar com base na autoexpressão, no espontaneísmo e nos aspectos psicológicos centrados no aluno. Enfim, deparamos com uma concomitância de teorias da educação, no meio das quais, o ensino de educação

artística, longe de um desenvolvimento artístico e da capacidade de compreensão de sua produção, parecia manter-se numa zona de conforto, ainda que mergulhado num estado de crise em relação a outras disciplinas. Não sem razão, Vincente Lanier²²³ (2005, p. 43) em seu texto, “Devolvendo arte à arte-educação”, publicado pela primeira vez, em 1984, (revista *Ar'te*, ano 3, n. 10) sentenciou: “o de que a arte-educação precisa é um forte conceito central”.

Segue-se que, por não ter um lugar de destaque na hierarquia escolar, diante dos princípios utilitários e pragmáticos, voltados para a valorização dos bens de consumo, o ensino formal de arte, no Brasil da década de 1970, chegou a tal nível crítico, que, na concepção de Duarte Junior (1994, pp. 77-78): “Virou tudo: desenho geométrico, artes manuais, artes industriais, artes domésticas, fanfarras, etc. Tudo, menos arte”. Se a mudança ocorrida no Brasil com a instituição da Lei 5.692/71 trouxe para o currículo escolar a matéria de educação artística, antes dispersa naquelas disciplinas, esta alteração, por sua vez, não contribuiu para estreitar o distanciamento entre o “pensar” e o “sentir”, pelo contrário, acabou por reafirmar o espaço de cada um, pelo qual o sistema burocrático e formal entendia o ensino de arte como apêndice do ensino profissionalizante.

Era, então, preciso tirar o ensino de arte da posição de segundo plano e, guardada sua natureza singular, colocá-lo ao lado de outros conhecimentos e com eles exercer sua capacidade cognitiva de construir e praticar novos saberes, que, na visão de Duarte Jr. (1995, p. 15): “O como o homem conhece, o como ele encontra um sentido para sua vida no mundo, passa a ser a pedra angular de qualquer processo educativo”. Interessante observar que estas palavras de Duarte Júnior fazem parte de sua dissertação de mestrado, *Fundamentos estéticos da educação*, pela Universidade de Campinas, apresentada no início da década de 1980, depois publicada com considerável aceitação. Salientamos este fato porque sua investigação é uma das primeiras que encabeçam a relação de teses sobre as quais Ana Mae se debruçou para escrever o livro *Arte-educação: leitura no subsolo*, editado em 1986, por meio do qual examina o desenvolvimento das pesquisas em arte/educação, de 1981 a 1993, no Brasil, em relação ao que se vinha discutindo no cenário internacional.

²²³ Vincente Lanier é professor doutor da Faculdade de Artes e Ciências da Universidade do Estado de Arizona, EUA.

Estes dados são significativos, uma vez que o número de trabalhos publicados na década de 1980, diante da crise que se instalara e das indagações levantadas, ajuda a configurá-los como indícios de transição, de reação, de revisão crítica e de passagem do ensino moderno da arte para o pós-moderno, no Brasil, inclusive, com reflexos na mudança do termo de educação artística para arte-educação e mais recentemente arte/educação, como preferem dizer alguns, pelos motivos já mencionados. Com efeito, é na crise que somos necessariamente impulsionados a rever as questões e a buscar novas respostas em razão de que muitos dos pontos discutidos ficaram descobertos, exigindo um retorno às indagações iniciais e reavaliando os pressupostos que não atenderam à situação crítica. Em *A crise na educação*, Hannah Arendt²²⁴ observa: “Uma crise só se torna desastrosa quando pretendemos responder-lhe com ideias feitas, quer dizer, com preconceitos; atitude que não apenas agudiza a crise como faz perder a experiência da realidade e a oportunidade de reflexão que a crise proporciona” (2000, p. 23).

Este foi, no contexto da década de 1980, o sentido adotado por alguns professores/pesquisadores, como os que referenciamos há pouco (Ana Mae, Duarte Junior, Brent Wilson, Marjorie Wilson e Vincente Lanier) e outros citados nas teses pesquisadas por Ana Mae (David Thistlewood, Donald Soucy, Elliot Eisner, Ralph Smith e Robert William Ott) todos eles imbuídos de questionar “as ideias feitas”, reconhecer seus efeitos “na experiência da realidade” e no que a “reflexão proporcionada pela crise” poderia ajudar na construção de um conhecimento. Em 1989, numa conferência para o III Simpósio Internacional sobre o Ensino da Arte e sua História, em São Paulo, sob o título, *Não existe expressão sem conteúdo*, Donald Soucy revelou que muitos educadores da América do Norte, desta época, passaram a se interessar pelo passado e, do seu ponto de vista, “Talvez a causa deste interesse seja a mudança no ensino da arte e, antes de mudar o que fazemos agora, queremos saber por que aceitarmos esta mudança” (2008, p. 41).

Certamente, a urgência de encurtar os espaços existentes entre as transformações que se davam no campo da arte e o posicionamento da educação artística no tocante a isto é um fator que deve ser considerado. A diretora do Instituto

²²⁴224 Hannah Arendt (1906-1975) foi uma influente filósofa política alemã, de origem judaica, uma das mais importantes pensadoras do século XX.

Arte na Escola, Evelyn Berg, em sua apresentação para a 6ª. edição (2005) do livro, *A imagem no ensino de arte*, de Ana Mae Barbosa, que marca a introdução da Abordagem Triangular (sobre a qual falaremos na sequência) no país, em 1986²²⁵, dentro do programa de arte/educação do MAC/USP comenta sobre este fato: “Enquanto nas artes plásticas os “ismos” se sucedem com a mesma rapidez com que os produtos da sociedade industrial se obsoletam, na arte/educação, desde a década de quarenta, não se percebia alguma mudança importante de rumo”.

As mudanças da década de quarenta a que se refere Berg devem-se à contribuição de dois grandes teóricos da arte/educação, cujas obras, por mais que possam ser datadas como pilares do modernismo, não deixam de ser permanentemente atualizadas. Começamos pelo influente pensador do século XX, o filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey (1859-1952) um dos mentores da teoria Escola Nova, oponente ao rigor do sistema tradicional de ensino, centrado na figura do professor e na transmissão de conteúdos, quando mudou o foco do ensino-aprendizagem para as experiências e os conhecimentos prévios do aluno, elegendo-o sujeito da educação. Sua obra, *Arte como experiência*, (1934) tornou-se um clássico da educação artística, da qual, a título de sintetizar suas ideias, transcrevemos o seguinte recorte:

Quando os objetos artísticos são separados das condições de origem e funcionamento na experiência, constrói-se em torno deles um muro que quase opacifica sua significação geral com a qual lida a teoria estética. A arte é remetida a um campo separado, onde é isolada da associação com os materiais e objetivos de todas as outras formas de esforço, sujeição e realização humanos. Assim impõe-se uma tarefa primordial a quem toma a iniciativa de escrever sobre a filosofia das belas-artes. Esta tarefa é restabelecer a continuidade entre, de um lado, as formas refinadas e intensificadas de experiências que são as obras de arte e, de outro, os eventos, atos e sofrimentos do cotidiano universalmente reconhecidos como constitutivos da experiência. (2010, p. 60).

Pelo visto, parece que a expressão, “restabelecer a continuidade”, não foi integralmente assimilada pelo ensino de arte no contexto brasileiro. Sua orientação de superar o muro que separa o “pensar” do “sentir” e que impede ver a obra de arte como experiência não chegou a ser entendida, pelo menos em parte. No aspecto positivo, a educação artística soube resgatar, por exemplo, a valorização das artes populares já que no academicismo “A teoria filosófica interessou-se unicamente pelas artes que traziam a

²²⁵ Neste ano, como diretora do MAC/USP, juntamente com a professora Elza Ajzenberg, Ana Mae estrutura o primeiro curso de especialização em Arte/Educação em museu, na qual desenvolveu um programa educativo com base na sua “proposta triangular”.

chancela de reconhecimento da classe dotada de posição social e autoridade. (...) Provavelmente, sequer eram vistas como formas de arte” (DEWEY, 2010, p. 340). Por outro lado, também foi capaz de empregar mal a ideia de livre expressão, chegando inclusive a isentar o professor da responsabilidade de repassar conteúdos teóricos e históricos, tidos como ameaçadores para a expressão individual do aluno.

Assim, na ausência de uma visão mais crítica, fechou-se para as “experiências passadas”, em contradição com as próprias observações de Dewey: “A junção entre o novo e o velho não é uma simples composição de forças, mas uma recriação em que a impulsão atual ganha força e solidez, enquanto o material antigo ‘armazenado’ é literalmente ressuscitado, ganha vida e alma novas, por ter de enfrentar uma nova situação” (p. 147). Foi essa falta de “recriação” e “junção de forças” que levou o ensino de arte a sinais de desgaste, fazendo com que os ideais modernistas, a partir da década de 1960, devessem ser reexaminadas.

Assim como Dewey, outro teórico com notória repercussão no ensino de arte, da década de quarenta em diante, foi Herbert Read (1893-1968). Seu caráter democrático e humanístico trouxe grandes contribuições para a educação e para a crítica de arte e literatura. Com base na visão de Platão²²⁶ (428/427 – 348/347 a.C.) acerca da função da arte na educação, ele escreveu a tese de que “a arte deve ser a base da educação”. Esta tese refletia os ensinamentos do mestre nos “termos diretamente aplicáveis às nossas atuais necessidades e condições”, expostas no livro, *A educação pela arte*, publicado em 1943, com forte influência nas mudanças do ensino ocidental da arte, daí por diante. Em Portugal, por exemplo, Teresa Eça²²⁷ (2008, p. 30) lembra que “o conceito de educação das expressões artísticas como meio de desenvolvimento cognitivo surgiu muito timidamente nos meados da década de 1950, pela mão de Betâmio de Almeida nos programas de desenho”.

²²⁶ Platão, no seu Livro V de *A República* (1949, 9ª edição) escrito no século IV a.C., em forma de diálogo socrático, que tem como narrador em primeira pessoa o filósofo ateniense Sócrates (469 a.C - 399 a.C) diz que: “A educação é a arte que se propõe este objetivo. Não em dar a vista ao órgão, que já a tem, mas encaminhá-la na boa direção”; pelo que se entende, a educação é algo intrínseco ao homem, que está latente no ser humano e, portanto, o de que precisa é ser desenvolvida na sua capacidade moral de evolução espiritual, assim deve ser tratada a educação pela arte.

²²⁷ Teresa Eça é professora doutora da Escola Secundária Alves Martins (Portugal) e pesquisadora do Centro de Investigação em Educação e Psicologia -Universidade de Évora (Portugal).

No livro, *Educação pela arte e artes na educação*, Alberto B. Sousa²²⁸ (2003, p. 30) discorre sobre a Associação Portuguesa de Educação pela Arte, a qual resume da seguinte maneira:

Nos anos 1950 começaram a aparecer em Portugal as primeiras ideias sobre educação pela arte, defendidas por pedagogos como João dos Santos, Calvet de Magalhães, Alice Gomes, Almada Negreiros, J. F. Branco, António Pedro, Adriano Gusmão, Cecília Menano e outros que, em 1956, fundaram a Associação Portuguesa de Educação pela Arte.

Este modelo pedagógico vai para além do ensino das artes na educação, para preconizar uma educação efectuada por meio das artes. O objetivo não são as artes, mas a Educação, considerando as artes como as metodologias mais eficazes para se conseguir realizar uma educação integral em todos os níveis: afectivo, cognitivo, social e motor.

A educadora Cecília Menano, com a colaboração do médico pedagogo, João dos Santos, (1913-1987) figura como precursora da Educação pela Arte, em Portugal, com a fundação da “A Escolinha de Arte”, em 1949, no âmbito da educação não formal, de tal modo que as crianças utilizavam os materiais plásticos para se expressarem livremente. Cabe lembrar que Menano frequentou a Escolinha do Rio, sede do MEA do Brasil, cujo lema era “levar a criança a explorar e desenvolver o seu mundo interior, integrando-se, simultaneamente, no mundo exterior” - ocasião em que conheceu Ana Mae Barbosa, segundo Helena Ferraz²²⁹.

A adesão do artista, poeta, professor e crítico de arte, Eurico Gonçalves (1932) ao Surrealismo, a partir de 1949, imprimiu uma vasta produção artística e textual, e contribuiu para que este espírito integrador, entre mundo interior e exterior, de que a arte primitiva e a expressão infantil são detentoras, fosse levado em conta tanto pelo meio artístico português como pela educação. A artista/pesquisadora/professora Dalila d’Alte Rodrigues²³⁰, em sua tese de doutoramento, *A obra de Eurico Gonçalves na perspectiva do surrealismo português e internacional: poesia, pintura, ensaio, crítica de arte* (2007, p. 21) chama atenção para alguns aspectos do universo “infantil” e “primitivo” que motivam os surrealistas:

As danças ritualísticas e os objectos dos povos ditos primitivos, as máscaras africanas, oceânicas ou mexicanas traduzem mitos ou crenças das grandes

²²⁸ Alberto B. Sousa é professor doutor do Instituto Politécnico de Lisboa.

²²⁹ Helena Ferraz é professora doutora pela Universidade de Boston, aposentada da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), atualmente leciona no Instituto Superior de Comunicação Publicitária da Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo.

²³⁰ Doutora em Ciências das Artes pela Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa, autora do livro *A infância da arte, a arte da infância*. Lisboa: Edições Asa, 2002.

civilizações antigas, do Egito, da América, da Índia, ou da China e acompanham a catarse ou o exorcismo nas festas libertadoras. O surrealismo é um movimento capaz de fomentar a reaprendizagem deste sentido original da vida, que recupera a magia, a emoção e a energia do instinto criador e libertador do homem.

No que toca a expressão livre, infantil, ela ressalta a “inocência original”, a “autenticidade na espontaneidade” (preceito chinês) a gestualidade pura que caracterizam a pintura de Eurico Gonçalves: “Conservando em si, bem vivas, recordações de infância, o pintor soube assumir a influência dos grandes mestres da modernidade, cujas imagens se enraízam no mundo encantatório da infância” (referindo-se à admiração que o artista guardava pela obra de Gauguin, Van Gogh, Henri Rousseau, Picasso, Miró e outros). Tudo isto está presente nos princípios que norteiam sua criação e pensamento como “pintor que escreve e procura elaborar uma visão didáctica da linguagem artística” (p. 178) preocupação esta que se reflete, por exemplo, no seu livro *A pintura das crianças e nós, pais, professores e educadores* (Porto Editora, 1976) em que “afirma que é preciso não deixar morrer o poeta que existe em cada um de nós, entenda-se o poeta como uma criança crescida” (RODRIGUES, 2007, p. 176) e que está também assinalada em *A arte descobre a criança e a criança descobre a arte* (4 volumes, Raiz Editora, 1991-1993) onde reflete: “Por meio da colagem, desenho e pintura, a criança, tal como o artista, faz livres associações de imagens, experimenta novas situações criativas, alterando o esquema de representação, subvertendo tudo ao seu modo de expressão” (GONÇALVES, 1993, p. 3).

Após a Revolução dos Cravos (1974) por influência destes pedagogos, as ideias de Herbert Read chegaram à educação escolar, geral, em forma de Projeto Nacional de Educação Artística, em 1978, por meio do qual “educação pela arte” e “educação para a arte” foram definidas oficialmente. No conciso panorama português, aqui exposto, em que experiências pedagógicas em “educação artística” e “educação pela arte” emergiram, faz-se necessário lembrar a contribuição do médico, poeta e pedagogo, Arquimedes Santos, (1921) na fundação da Escola Superior de Educação pela Arte, na criação de uma consciência estética e no destino das pedagogias em/sobre arte/educação em Portugal. Sobre sua participação nos acontecimentos das décadas de 1960/70, que abriram caminhos para a integração das artes na educação, transcrevemos

as palavras do artista/professor/pesquisador Rui Cambraia²³¹, em artigo publicado pelo Clube UNESCO de Educação Artística²³², com o título *Educação Artística - uma revolução por fazer* (2011):

Depois do Curso de Professores de Educação Pela Arte, da Escola Piloto Para a Formação de Professores de Educação Pela Arte – projecto orientado por Arquimedes Santos, e que funcionou no Conservatório Nacional durante a década de setenta e início da década de oitenta do século XX –, a presença da Educação Artística (que subjaz ao referido projecto piloto de Educação Pela Arte) reduziu-se, na área educativa em geral, à sua oficialização no sistema educativo mediante a Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, e do Decreto Lei da Educação Artística, em 1990, legislações que não foram acompanhadas por estruturas adequadas para a formação dos professores nas componentes artísticas.²³³

As distinções com que Cambraia situa o pioneirismo de Santos, no plano educacional português, confirmam-se no livro, em que vários autores lhe prestam reconhecimento, *Educação pela arte - estudos em homenagem ao Doutor Arquimedes da Silva Santos* (2002). Nele, o próprio pedagogo, como admirador das ideias de John Dewey e Herbert Read, defende a livre expressão infantil, pela qual entende como “energias pulsionais - emocionais - sentimentais” de que a arte, “pela via metodológica” da experiência criativa, a faz alcançar outros campos de ação (realização) e de liberdade (espontaneidade) - o elo que a liga ao mundo (pp. 16-17).

Este ciclo produtivo, caracterizado por modelos pedagógicos da “educação pela arte”, transversal às diversas áreas cognitivas, foi interrompido em 1980: “o então ministro Vítor Crespo pelo seu despacho n.º 379/80, suspendeu a Escola de Educação pela Arte, sendo depois completamente extinta mediante o Decreto-Lei n.º 310/83” (SOUSA, 2003, p. 31) até que a Lei de Bases do Sistema Educativo, de n.º 46/86, de 30 de setembro, reconheceu a necessidade de a arte constar do sistema educativo:

(...) nos currículos dos níveis Pré-escolar, Ensino Básico, Ensino Superior, Educação Extraescolar e Ensino Especial, sejam integradas áreas disciplinares com o objetivo de “desenvolver as capacidades de expressão; ... a imaginação criativa; ...a atividade lúdica; ...promover a Educação Artística ; ...as diversas formas de Expressão Estética”. (pp. 31-32).

²³¹ Rui Cambraia é equiparado a professor adjunto na Escola Superior de Educação de Portalegre, investigador do Centro Interdisciplinar de Investigação e Inovação (C3i) do Instituto Politécnico de Portalegre.

²³² Fórum permanente de discussão, em Portugal, voltado para as políticas educativas e culturais em Educação Artística, sob a tutela da UNESCO, com apoio da Fundação Calouste Gulbenkian e participação de várias entidades.

²³³ Artigo publicado na Revista INTERVIR do SPZS (Sindicato de Professores da Zona Sul), Novembro 2011, VI Série, n.º 29). Disponível em: < <http://www.clubeunescoedart.pt/artigo.php?id=23>>. Acesso em jun 2013.

A necessidade de consolidar a educação artística, em consonância com os ideais de democracia, na década de 80, teve o mérito de fomentar uma lei de bases do sistema educativo com uma estrutura mais assentada, embora, nas palavras de Teresa Eça, “tratou-se de uma reforma vinda de cima o que levou à sua difícil implementação, a realidade das escolas levou muito tempo a aceitá-la e continua a perpetuar práticas tradicionais no ensino”²³⁴. Se, por um lado, a lei abrange todos os níveis de ensino formal, por outro lado, na opinião de Eça, ela traz

associações duvidosas como por exemplo na disciplina de Educação Visual e Tecnológica no segundo ciclo do ensino básico. Artes como a dança e o drama são deixadas de fora ou opcionais numa possível oferta das escolas. A educação musical apenas aparece nos primeiros ciclos (primária e 2º ciclo)²³⁵.

Com esta lei, pela primeira vez, a formação de valores estéticos passou a fazer parte de um conjunto curricular dentro do sistema escolar português; no entanto sua regulamentação só veio mais tarde com o Decreto-Lei nº 334/90 de 2 de Novembro, a que se deu o nome de “Decreto-lei da Educação Artística”, e sobre o qual Alberto Sousa (p. 32) chama atenção para este fato curioso:

Embora algumas pessoas tenham apreendido este diploma como o Decreto do Ensino das Artes, na realidade, em parte alguma dele se vê mencionada a palavra “ensino”. Embora seja inequívoco que em nível da Educação Artística Vocacional terá de haver, efetivamente, uma transmissão de conceitos e a aprendizagem de técnicas específicas, a realidade é que nem neste capítulo se faz qualquer referência à palavra ensino.

Talvez o artigo 2º, que trata dos objetivos desta Lei, com ênfase na “capacidade de expressão”, na “imaginação criativa”, na “atividade lúdica”, na “sensibilidade estética” etc. (que não se diferenciou da Lei nº 46/86) justifique a ausência do termo “ensino” de seu teor programático, razão pela qual em seu lugar o que se enfatiza é a palavra “expressão”, quando alguns arte/educadores já vinham questionando sua recorrência no ensino moderno em detrimento do conteúdo.

Quanto ao Brasil, deu-se que em paralelo a esta “tendência liberal renovada progressivista” (Libâneo, 1986) segundo a qual o conhecimento é construído a partir de situações problemáticas, com base nos interesses e necessidades dos alunos, de tal

²³⁴ EÇA, Teresa. **150 Anos de Ensino das Artes Visuais em Portugal**. Comunicação apresentada nas: IV Jornadas de Historia de La Educación Artística (Barcelona: 24/nov.; Girona: 25/nov. 2000). Disponível em: < <http://www.prof2000.pt/users/marca/profdartes/barcelona.html>>. Acesso em: set. de 2013.

²³⁵ Idem.

forma que o desenvolver das ações tem importância maior do que o conteúdo propriamente dito; havia outra prática pedagógica de “tendência liberal renovada não-diretiva” que combatia os abusos do “saber imposto e directivo” com radical valorização do “eu” e da “autorrealização”, pela qual a transmissão de conteúdos se tornava secundária e, em alguns casos, até desnecessária. De uma forma ou de outra, tais posicionamentos que orientaram o ensino moderno da arte acabaram por desvirtuar as ideias de Herbert Read, (de onde se originaram) como podemos observar neste excerto de *A educação pela arte*:

Acredito que o erro de nosso sistema educacional jaz precisamente em nosso hábito de estabelecer territórios separados e fronteiras invioláveis; e o sistema que proponho nas páginas que se seguem tem como único objetivo a integração de todas as faculdades biologicamente úteis em uma única atividade orgânica. No final não faço nenhuma distinção entre ciência e arte, exceto quanto aos métodos, e acredito que a oposição criada entre elas no passado deveu-se a uma visão limitada de suas atividades. (READ, 2001, p. 12).

Será que a mudança de foco dos procedimentos pedagógicos ligados ao conhecimento para os relacionados ao sentimento; das aplicações dos conteúdos cognitivos para os aspectos psicológicos; do deslocamento dos paradigmas estéticos para a liberdade de expressão; verificados depois da década de 1940, não contradizem de alguma forma as palavras do mestre? O fato de não se ter avaliado criticamente os fundamentos da liberdade criadora, no decorrer deste tempo, não teria levado o ensino da arte a cometer extremos que não condizem com a necessidade de superar “territórios separados e fronteiras invioláveis” e de repensar o sentido de “distinção entre ciência e arte”?

Algumas destas questões já vinham sendo formuladas desde algum tempo, não de uma forma tão patente como na década de oitenta, mas o suficiente para se iniciar um processo de discussão ante aos novos tempos. Tinham como origem as *Escuelas al Aire Libre*²³⁶, 1916, no México, e o *Basic Design Moviment*, década de cinquenta, na Inglaterra. Nos Estados Unidos da década de 1960, o ensino de arte, pressionado pela Guerra Fria (1945-1991) a corrida espacial e o avanço de outras

²³⁶ Para Ana Mae (2008, p. 36) “Aquelas escolas seguiam a orientação de Best Maugard que pretendia, através do ensino da arte, levar a uma leitura dos padrões estéticos da arte mexicana que aliada à história destes padrões e ao fazer artístico recuperariam a consciência cultural e política do povo. Buscava-se com o desenvolvimento do fazer artístico, a leitura da arte nacional e sua história, a solidificação da consciência da cidadania do povo. Enfim, as Escuelas al Aire Libre geraram o movimento muralista mexicano e podemos considerá-la portanto o movimento de arte-educação mais bem-sucedido da América Latina”.

disciplinas, teve de situar-se neste contexto. No texto, *Estrutura e mágica no ensino da arte*, (publicado pela primeira vez no *Journal of Art & Design Education*, Londres, 1988, v. 7, n. 2) Elliot Eisner²³⁷ dá o seguinte parecer:

Constatou-se com esta avaliação que as escolas norte-americanas precisavam de um sólido programa de estudos para substituir aquilo que era considerado como um currículo demasiadamente flexível, totalmente fora de sintonia com os avanços efetuados nas principais disciplinas. O resultado destas preocupações foi a criação de uma variedade de novos currículos, principalmente nas ciências, desenvolvidos especialmente por acadêmicos, e que pretendiam dar rigor e coerência teórica ao que os estudantes aprendiam nas escolas. Todos estes esforços foram, virtualmente, dirigidos às escolas secundárias. (2005, pp. 79-80).

Nestas circunstâncias, um grupo de professores, preocupados em reexaminar e atualizar o ensino de arte, passou a expor suas ideias em artigos como *A transição na arte educação*, de Manuel Barkan (1962); *A cisão no ensino de arte-contemporânea*, de Vicente Lanier (1963); e *Elaboração do currículo para crianças: projeto Ketterin da Universidade de Stanford*, do próprio Elliot Eisner (1968). Em seguida, na década de 1970, na Newcastle University, alguns artistas/professores, dentre os quais destacamos Eduardo Paolozzi, Joe Tilson e Richard Smith, tendo à frente Richard Hamilton, que se juntaram para fundamentar o que mais tarde passaria a se chamar *Discipline Based Art Education Art* (D.B.A.E.).

Todos tinham, em comum, a opinião de que o ensino de arte não poderia fechar seu campo apenas na disponibilização de materiais artísticos e nos exercícios de expressão, desprovidos de qualquer conteúdo mais significativo. Também entendiam que os erros do método tradicionalista deveriam ser evitados, que o ensino tão somente focado na transferência de conteúdo, sem a construção de um conhecimento e de uma consciência crítica pela experiência da arte, não seria produtivo. Seus autores estavam certos de que a arte tem conteúdo próprio como qualquer outra disciplina e como tal não poderia restringir-se ao fazer tão somente, limitando sua função à prática de materiais, liberdade de expressão e apoio psicológico. A respeito disto, Elliot Eisner chama atenção para o fato de John Dewey, inspirador destas ideias, no livro, *A criança e o currículo* (1902) ter escrito, trinta e seis anos depois, *Experiência e educação* (1938) com o propósito de reconhecer e corrigir a falta de moderação que seu pensamento havia suscitado, por ter sido mal assimilado por alguns de seus seguidores: “O que os

²³⁷ Elliot Eisner é professor doutor da Faculdade de Educação da Universidade de Stanford, Estados Unidos.

educadores progressistas, norte-americanos, estavam cometendo era uma excessiva correção dos excessos da escola tradicional (EISNER, 2005, pp. 83-84).

Com o apoio da Fundação *Getty Center for Art in Education* (Getty Center para Arte em Educação) pesquisas nesta direção foram incentivadas, com ênfase no projeto DBAE, cuja plataforma consistia na unificação das áreas produção artística e história da arte mais estética e crítica, já que, no início da formulação destas ideias, tais segmentos eram separados. A *Rand Corporation* possibilitou a aplicação deste método em sete escolas distritais, sob o acompanhamento dos educadores Brent Wilson, Marjorie Wilson, Elliot Eisner, Michael Day e Robert Stake, isto resultou, depois, na publicação de um relatório sob o título, *Além da criação: o lugar da arte nas escolas americanas* (1965). Robert Saunders, um dos participantes deste processo e professor ativo na adaptação do programa DBAE na experiência escolar, explicou o que seria cada uma de suas unidades no 3º Simpósio Internacional sobre o ensino da Arte e sua História, realizado em São Paulo no ano 1989. A seguir transcrevemos parte de sua fala:

Produção artística

(...) fazer arte não muda a atitude em relação à arte.

(...) A única maneira de fazê-lo, penso eu, será por meio da confrontação dos estudantes com um mundo artístico mais levado a sério, que compreenda o papel desempenhado pela arte na sociedade, culturas, crenças e rituais religiosos.

História da arte

(...) Esta tradição seriada em História da Arte não tem mais significado. A abordagem cronológica, colocada pelas tendências europeias também não é funcional nas escolas públicas. Ao contrário, temáticas e abordagens atuais são mais flexíveis, e, quando são combinadas com introdução ao estúdio, produzem uma relação viável entre História da Arte e produção artística.

Estética

(...) Estética é também o estudo e o ensino de elementos da arte e princípios do desenho, mas habitualmente os ensinamos mediante de produção artística. Estética é o ensino da teoria da cor, que é também ciência física, astronômica, química, dependendo da maneira como a informação for transmitida. Também é o estudo da percepção visual, como vemos e respondemos as cores, sentimos o positivo/negativo, sentimos o chão e a relação espacial.

Crítica artística

A crítica exige amplo conhecimento da execução dos trabalhos artísticos, conhecimento extenso no curso histórico da arte e conceitos estéticos. Isto se obtém por meio de leituras, escritos, palestras, e por meio de discussões. (SAUNDERS²³⁸, 1990, pp. 137-139).

²³⁸ Robert Saunders é um professor americano, defensor do método “multipropósito”, em que sugere, como metodologia, um programa de ensino de arte voltado para a leitura da obra de arte, em interlocução com outras áreas do conhecimento de modo interdisciplinar. No lugar de uma “cultura verbalmente orientada”, ele sugere uma cultura “visualmente orientada”.

Os conflitos procedentes da década de cinquenta²³⁹, entre aqueles que acreditavam na especificidade criativa (originalidade) da arte e os que almejavam a legitimação do ensino de arte como disciplina, tendo por base um programa acadêmico, continuaram na década de 1970; persistia, portanto, um clima de tensão: de um lado, educadores que tinham combatido os rigores do ensino tradicional e que temiam um retorno ao passado; de outro, professores insatisfeitos com o rumo que a “pedagogia renovada não-diretiva” havia tomado e procuravam avançar na atualização do ensino de arte. Contra o argumento do risco de forças tecnocráticas no programa DBAE, Eisner (2005, p. 85) argumenta:

A realização destas intenções educacionais depende da existência de um currículo que crie as possibilidades para as experiências descritas acima. Depende também da habilidade dos professores em mediar inteligentemente os programas fornecidos. Sem currículos substanciosos, a experiência educacional das crianças será superficial. Sem um ensino inteligente, os benefícios de um currículo substancioso continuarão adormecidos.

As palavras de Eisner querem dizer que o “enquadramento das atividades curriculares não deve ser elaborado como se fosse receita” (2005, p. 89) isto é, os professores precisam estar atentos às suas próprias necessidades e saber reagir inteligentemente diante dos problemas emergenciais, adequando sua experiência ao modo de como lidar com eles e não de sujeitar-se a eles. Para ele, diferentemente do que se entende por “estrutura” como “conjunto rígido de objetivos e procedimentos, que controlam, estabelecem parâmetros e limitam severamente opções” (p. 85) “estrutura”, na sua concepção, “refere-se à forma como as coisas se relacionam” (p.86). Operar planos, programar atividades e disponibilizar materiais faz parte de uma estrutura curricular que dá ao professor a liberdade de acrescentar aos conhecimentos adquiridos a construção de novos saberes, sem perder o caráter “mágico” da arte, o valor da experiência que ela proporciona.

²³⁹ No livro *A imagem no ensino da arte*, onde estão as bases da Abordagem Triangular, Ana Mae Barbosa (2008c, p. 35) diz que: “em um congresso, no Bretton Hall em 1956, sobre a Expressão do Adolescente na Arte e no Artesanato, duas correntes começaram a se digladiar. De um lado, o grupo que passou a ser chamado de romântico, liderado por Barclay Russel e os discípulos de Marion Richardson, defendiam a intuição como origem de toda expressão e rejeitavam a ideia de processos lógicos e conscientes tomando parte do processo de criação em arte. (...) De outro lado, o grupo liderado por Harry Thubron, do qual participavam Tom Hudson, Maurice de Suasmarez, Victor Pasmore e posteriormente Richard Hamilton, começou neste congresso a defender o desenvolvimento do profissionalismo na escola e a ideia de que os adolescentes necessitam de informações e bases racionais sobre as quais se dá o desenvolvimento.”

Desta forma, os estudos apreendidos na década de 1960 e 1970 serviram para expor o que tinha acontecido com o ensino tradicional e moderno e valeram para orientar a necessidade de uma integração entre ciência e arte: “A arte passou a ser concebida nos projetos de ensino de arte, na década de 1980, como cognição, uma cognição que inclui a emoção, e não unicamente como expressão emocional, a arte passou também a priorizar a elaboração e não apenas a originalidade” (BARBOSA, 2005, p. 13). Deveu-se isto ao reexame dos pressupostos teóricos e práticos, às investigações e reflexões sobre como estas teorias foram tratadas e praticadas ao longo do tempo, às análises de suas dificuldades e erros, ao que representaram em termos de realização e acertos, enfim, às indagações acerca de suas potencialidades, expectativas e, principalmente, à orientação de se estar sempre as atualizando.

No campo político brasileiro, graças à ativação²⁴⁰ de alguns arte-educadores, o movimento acabou por exercer pressão sobre os legisladores federais e lideranças políticas quanto a tomarem uma posição na Constituição da Nova República de 1988, que reverteu nos princípios de “liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e disseminar pensamento, arte e conhecimento”, conforme a Seção sobre educação, artigo 206, parágrafo II (*Arte-educação no Brasil realidade hoje e expectativas futuras*, relato de Ana Mae Barbosa para a INSEA)²⁴¹.

Este quadro resultou de uma série de fatores que se vinha configurando em nível de insatisfação desde a criação dos cursos de arte/educadores nas universidades, em 1973, para atender a uma demanda surgida com a inclusão da disciplina Educação Artística no currículo escolar, pela Lei nº 5692/71, já citada, em que o professor de arte, no decurso de apenas dois anos, deveria estar apto a lecionar da 1ª à 8ª série (chegando alguns a trabalhar com o 2º grau) abrangendo, ao mesmo tempo, música, teatro, artes visuais, dança e desenho geométrico. Some-se a isto a Semana de Arte e Ensino²⁴²,

²⁴⁰ “(...) uma atuação bastante ativa e consciente, mas com uma formação fraca e superficial no que diz respeito ao conhecimento de arte-educação e de arte.” (BARBOSA, 2008c, p. 14).

²⁴¹ “Relato encomendado pela UNESCO à INSEA. O documento integral organizado por Elliot Eisner teve a colaboração de Graham Graeme Chalmers, do Canadá; Rachel Mason, da Inglaterra; Marie Françoise Chavanne, da França; Edwin Ziegfeld, dos Estados Unidos; e Ana Mae Barbosa, do Brasil. Este servirá de base para o ‘Congress on Quality on Art Teaching’, da UNESCO.” (Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v3n7/v3n7a10.pdf>>. Acesso em dez. de 2012).

²⁴² Este encontro reuniu 2.700 arte/educadores, e foram debatidos “problemas pré-estabelecidos como a imobilização e o isolamento do ensino da arte; política educacional para as artes e arte-educação, ação cultural do arte-educador na realidade brasileira; educação de arte-educadores, e outros.” (BARBOSA, 2008c, p. 13).

realizada em 1980, na Universidade de São Paulo – marco inicial da politização dos arte/educadores. Também contribuiu para este momento a criação da Associação de Arte-Educadores de São Paulo (AESP) em 1982, e depois a Associação de Arte-Educadores do Nordeste (ANARTE).

O que se deu no Festival de Inverno de Campos do Jordão (São Paulo), em 1983, tornar-se-ia um marco histórico deste processo. Foi aí que teve início uma consciência conceitual/prática do ensino da arte, diferenciado do que se vinha exercendo até então, e que resultou na formulação das bases da Abordagem Triangular, proposta por Ana Mae Barbosa a partir de suas experiências e do que vinha percebendo no Festival. Dada sua importância no movimento artístico/educacional da década de 1980 e, considerando que esta proposta representou a entrada do Brasil na pós-modernidade do ensino da Arte, vale aqui uma atenção mais dirigida, sobre a qual nos deteremos no tópico a seguir.

1.1 A Abordagem Triangular no contexto da arte/educação relacional.

Enquanto parte de um conjunto dos acontecimentos, da década 1980, das “experiências que afetaram certo ‘curso normal’, provocando choques e formações”, nas palavras de Rita Bredariolli²⁴³ (2010, p. 40) destacamos, como significativa, a formação da Abordagem Triangular no contexto brasileiro do ensino da arte, sobretudo pela sua natureza crítica, manifesta das recorrentes atualizações, destituída de qualquer preconceito.

A concepção desta abordagem como proposta artístico-pedagógica começou a ser germinada no clima do Festival de Inverno de Campos do Jordão, em 1983, quando Ana Mae Barbosa, envolvida com as questões de arte/educação e atenta ao que acontecia no Festival percebeu quanto isto poderia representar de mudança, levando em conta que era “o primeiro a conectar análise da obra de arte e/ou da imagem com história da arte e com trabalho prático.” (BARBOSA, 2005, p. 16). Depois, o que parecia configurar-se como tendência pôde ser sistematizada durante sua direção à frente de um programa de arte/educação, de 1987 a 1993, no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC/USP). Experiência esta que lhe

²⁴³ Rita Bredariolli é professora doutora, assistente, do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" da Universidade Estadual de São Paulo (IA – UNESP).

rendeu o livro, *A imagem do ensino da arte*, (1991) mediante o qual, foram lançados os alicerces da Metodologia Triangular, mais tarde revistos no livro, *Tópicos utópicos*, (1998) ocasião em que alterou o nome para Abordagem Triangular, visto que “metodologia quem faz é o professor e proposta é uma palavra desgastada pelas mil e uma que são despejadas, à guisa de guias curriculares, pelos poderes hierárquicos em cima da cabeça dos professores” (BARBOSA, 2010, p. 11).

Diferentemente do caráter presumível da palavra “método”, “abordagem” é aqui empregado com valor “epistemológico”. Neste ponto, a professora doutora da escola de Belas-Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (EBA/UFMG) Lucia Gouvêa Pimentel²⁴⁴ (2010, p. 212), faz uma distinção entre “métodos” e “propostas/abordagens”:

A grande diferença entre *métodos* (que podem vir disfarçados com o nome de “metodologias”) e *propostas/abordagens* é que os primeiros são tomados como regra a ser seguida, limitando a possibilidade que o professor tem de fazer de suas aulas momentos de criação. Entende-se aqui como método algo a ser seguido com vistas a obtenção de um “bom” resultado. A aplicação de um método não supõe necessariamente o conhecimento de seus princípios, mas sim a aplicação de sequências de ações ou fórmulas cuja aplicação deve levar a um resultado pretendido.

Antes mesmo de comentar as diferenças, Lucia Gouvêa adverte quanto ao mau emprego do termo “metodologia” quando, muitas vezes, trata-se apenas de “método”. Por este último, devemos entender como o cumprimento de etapas, conforme um programa estabelecido, sem que, para isto, haja necessidade de se conhecerem os princípios que o norteiam, portanto bastando aplicá-lo corretamente. “Metodologia”, por sua vez, pressupõe um conjunto de propostas e ações construídas a partir de um prévio conhecimento das bases ou dos pontos de partida que levam aos métodos, propostas ou abordagens expostas, de tal maneira que abre espaço para práticas experimentais: “Um professor limitado aplica métodos de ensino que podem ser de sua autoria ou de outrem. Um professor dinâmico e atuante cria metodologias que enriquecem tanto as suas aulas quanto a si mesmo, enquanto docente-artista.” (PIMENTEL, 2010, p. 212).

²⁴⁴ Lucia Gouvêa Pimentel é professora doutora, titular, da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais; assessora da Diretoria de Relações Internacionais da UFMG; membro do Conselho Mundial da INSEA, do Grupo de Especialistas em Arte/ Educação, Cultura e Cidadania da Organização dos Estados Iberoamericanos (OEI), Vice- Presidente da Associação de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP).

Ana Mae fez seu doutorado em arte/educação pela Universidade de Boston, em 1977; frequentou o Centro de Cultura Contemporânea da Universidade de Birmingham, durante o ano de 1982, onde entrou em contato com as pesquisas de Estudos Culturais; conviveu com os principais teóricos em arte/educação da época, com os quais dividiu publicações; organizou cursos com professores estrangeiros quando esteve à frente da direção do MAC; trabalhou junto ao Conselho Mundial da InSEA entre os representantes da América Latina (1984-1990) e, depois, como presidente e vice-presidente; e fez parte do colegiado da *National Art Education Association* (NAEA) ou seja, acompanhou de perto as discussões em torno das primeiras manifestações de cultura visual, antes mesmo do emprego desta expressão como a conhecemos hoje; assentiu com algumas propostas do DBAE, assim como formulou críticas a respeito delas. Enfim, seria natural que formasse um pensamento frente à realidade brasileira e que chegasse à Abordagem Triangular como proposta possível.

Esta Abordagem procura englobar vários pontos de ensino/aprendizagem ao mesmo tempo, cujo tripé (história da arte, leitura da obra de arte e fazer artístico) lhe dá sustentação:

O intercruzamento de padrões estéticos e o discernimento de valores devia ser o princípio dialético a presidir os conteúdos dos currículos na escola, por meio da magia do fazer, da leitura deste fazer e dos fazeres de artistas populares e eruditos, e da contextualização destes artistas no seu tempo e no seu espaço. (BARBOSA, 2008c, p. 34).

Nesta citação a palavra magia que foi muito utilizada pelo ensino moderno toma uma nova orientação diretamente ligada ao “fazer”. No nosso entender este “fazer” corresponde à “poética” da arte/educação tal como o pensador e poeta francês Paul Valéry (1999, p. 203) a empregou para falar da “mecânica do poema” (o *poëin*): “Quanto a mim, que, confesso, presto muito mais atenção na formação ou na fabricação das obras, tenho o hábito ou a mania de só apreciar as obras como ações”, e que cabe oportunamente, neste caso da Abordagem Triangular. O termo “ações” deve ser aí assinalado na acepção de poética, mas numa conceituação diferenciada daquela que havia prevalecido até o Renascimento, obediente ao cumprimento de uma série de cânones, cujo receituário deveria ser seguido à risca e sem o qual não haveria uma legitimação da obra. Menos ainda pode ser empregado como mera ação (“o fazer pelo fazer”) em que se restringe ao trabalho de atelier. É certo que a produção artística tem seu valor, entretanto não há arte/educação sem atribuição de uma consciência crítica;

efetivamente, a leitura e a contextualização histórica da imagem são de igual importância e das quais, considerado o conjunto, é possível obter resultados produtivos do ensino da arte. Trata-se, isto sim, de uma conjunção equilibrada:

A Abordagem Triangular foi estruturada como um organismo, articulado pela interação e interdependência entre suas ações totalizadoras – a “leitura” crítica, contextualização e produção – realizadas no diálogo entre o professor e o aluno. Há uma condução, mas também a abertura para a mudança de caminho, condicionada à participação do aluno. Por esta condição a Abordagem Triangular assume a característica de um sistema epistemológico e não metodológico de Ensino da Arte. Admite a pluralidade de soluções e respostas, pela intenção de preservar o conhecimento da degradação em exercício escolar reprodutivo (BREDARIOLLI, 2010, p. 36).

No que toca à leitura crítica, a influência do grande educador brasileiro Paulo Freire e do *designer* e empreendedor Aloísio Magalhães (1927-1982)²⁴⁵ como a própria Ana Mae (2010, p. 19) diz na apresentação do livro *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*: “me levou a trabalhar com a cultura visual do povo desde a Escolinha de Arte do Recife e com a Arte como campo expandido desde os tempos da Escolinha de Arte de São Paulo.” Ora, o exercício da crítica por meio da “leitura”, como havia pensado Paulo Freire, foi uma das tônicas do Festival de Inverno de Ouro Preto quanto às práticas pedagógicas:

A noção de “leitura” como “leitura da palavra e do mundo”, própria ao conceito de Paulo Freire, fez parte deste Festival desde as primeiras reuniões realizadas na Pinacoteca do Estado de São Paulo para a concepção e organização de suas atividades pedagógicas, tornando-se seu principal tema. (BREDARIOLLI, p. 29)

Em sua teoria pedagógica, voltada para alfabetização de adultos na zona rural, é possível reconhecer três princípios que se afinam com a Abordagem Triangular. Para Paulo Freire o processo de ensino/aprendizagem deve se ater à leitura de mundo, a um posicionamento crítico do educando frente a seu contexto sociocultural e, por conseguinte, a uma ação transformadora da realidade a que está sujeito. É preciso, segundo sua concepção, que o educador esteja envolvido e participe da comunidade do educando, o que lhe confere o papel de educador-educando. Nesta condição, articula palavras-chaves e imagens de acordo com as necessidades e proposições dos alunos (educando-educador) para daí, juntos, passarem a trabalhar temas geradores que, uma vez discutidos e problematizados, levam ao processo de conscientização, quando se dão

²⁴⁵Considerado uma das figuras mais importantes do *design* moderno no Brasil, o pernambucano Aloísio Magalhães foi secretário geral do Ministério da Educação e da Cultura (MEC) e contribuiu para a instalação, em 1963, da primeira escola superior de *design* neste país, a Escola Superior de Desenho Industrial do Rio de Janeiro (ESDI).

as confrontações entre as experiências de vida e as relações de poder; em função disto, são tomadas as ações políticas como meio de superação dos problemas levantados (GHIRALDELLI JR²⁴⁶, 2000). Note-se que a leitura da imagem torna-se reveladora da realidade e assume-se como objeto cognoscível, pelo qual “educando-educador” e “educador-educando” tomam uma atitude epistemológica:

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se *des-vela* a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em *estar frente à realidade* assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da *práxis*, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética se constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. (FREIRE, 2001, p. 30).

Eis aí uma das fontes de que Ana Mae se valeu para uma compreensão “crítica e criadora” da educação e que a levou à Abordagem Triangular como proposta de transformação do ensino da arte. O conceito de leitura no campo da Abordagem Triangular não se limita a análise do discurso imagético tão somente pela identificação dos elementos visuais (cor, linha, superfície, luz, volume, equilíbrio, textura, movimento, ritmo, etc.) mas toma o conjunto destes atributos gerador de significados e representativos dos modos de recepção em contextos variados, no que diz respeito ao esforço de situar o passado e à tentativa de revisitá-lo à luz dos dias de hoje, por onde os campos de significação da obra de arte e imagem são constantemente ampliados e agregados. Assim sendo, a leitura da imagem passa por uma construção de sentido crítico, em que a gramática visual, além dos elementos citados, constitui-se de repertório, experiência, conhecimento, sensação, interpretação, opinião, questionamento, etc.

No âmbito da historicidade da arte, a Abordagem Triangular não vê um direcionamento cronológico a ser seguido linearmente, o que retira dos acontecimentos artísticos o sentido de “evolução”, quando na verdade estamos falando em termos de “transformação” da obra de arte em seu contexto circunstancial de tempo e lugar, em interlocução com outros saberes adquiridos e entrecruzados com as experiências individuais vividas:

Não adotamos um critério de história da arte objetivo e cientifizante que seja apenas prescritivo, eliminando a subjetividade. Sabemos que em história da

²⁴⁶ Paulo Ghiraldelli Jr. é diretor do Centro de Estudos em Filosofia Americana; professor doutor da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

arte é importante conhecer as características das classificações de estilo, a relação de uma forma de expressão com as características sociais e com a psicologia social da época, mas analisar as características formais do objeto no seu *habitat* de origem não pode ser o escopo máximo da história da arte. Cada geração tem direito de olhar e interpretar a história que não tem significação em si mesma. (BARBOSA, 2008c, pp. 37-38).

Dar a entender, pois, que existe uma relação inclusiva entre história e leitura analítica da obra de arte e imagem em razão de que se firma o ponto de partida ou de chegada da prática artística. Quanto mais bem ligados estiverem estes fatores, mais condições o aluno terá de desenvolver a produção de arte e mais capacitado estará para compreender as imagens por ele geradas, assim como as obras históricas e as imagens da cultura em geral em seu redor e do mundo.

Uma das críticas atribuídas por alguns à Abordagem Triangular é a de que se trata de uma cópia do DBAE norte-americano. Não obstante ser este movimento uma de suas referências, como já mencionamos, tal denuncia parece inconsistente, a começar pela flexibilidade com que esta abordagem “Exige mudança frente ao contexto e enfatiza o contexto” (BARBOSA, 2010, p. 10); logo, não devemos ignorar o clima da década de 1980, época em que emergiu, um período marcado pela crítica à importação de modelos norte-americanos. O movimento educacional insurgente desta década se opunha justamente à ideia de desenvolvimento que vinha se configurando desde a década de 1960: “Se nossas elites intelectuais ainda se apoiavam em sistemas europeus, nossos dirigentes passaram a se valer dos valores técnicos e pragmáticos da moderna tecnologia norte-americana” (DUARTE JR., 1995, p. 126) gerados pela engrenagem capitalista, justamente o que a Abordagem Triangular questionava.

Em *A imagem no ensino da arte*, no capítulo, “Leitura da obra de arte”, Ana Mae (2008, p. 95) diz que “por razões de necessidade, muito mais do que por razões epistemológicas” precisou unificar as áreas crítica e estética (tratadas separadamente nos Estados Unidos) no segmento que chamou leitura da obra de arte. Também havia uma preocupação em não limitar a leitura da obra de arte a um simples exercício de perguntas e respostas como vinha acontecendo, em parte, com a metodologia da Getty Foundation:

(...) os professores de arte estão reduzindo a análise ou apreciação artística a um jogo de questões e respostas – um mero exercício escolar que eleva a leitura a um nível mediocrizante e simplifica a condensação de significados de uma obra de arte, limitando a imaginação do apreciador (p. 19).

(...) Está na hora de a Getty Foundation corrigir as corruptelas do método que difundiu publicando algo como um *beyond questions*. Alguns trabalhos de apreciação artística em museus americanos me parecem receituário de perguntas, em geral meramente conteudísticas, ou levando apenas à enumeração de cores, classificação de linhas, de formas etc. Disto fugimos conscientemente (p. 91).

Isto não quer dizer que o pensamento de Elliot Eisner, Brent Wilson e Ralph Smith, figuras proeminentes do Getty Trust, não a tenha influenciado, do mesmo modo que por esta mesma razão houvesse deixado de formular suas próprias opiniões e crítica, sobretudo quanto ao fato de alguns setores da educação, nos Estados Unidos, estarem optando por praticarem as áreas (produção de arte, história da arte, crítica e estética) do ensino da arte de forma separada: “Acredito que a separação das áreas vai levar rapidamente a um retorno ao academicismo e teremos escolas onde se ensinará somente história da arte e talvez algo que se aproxime mais do que criticamente chamamos de ‘história do *slide*’ ” (p.37).

A espinha dorsal do pensamento de Ana Mae, com base nas experiências da década de 1980, se fundamenta justamente na interlocução destas áreas pela potencialidade do ato de “ver” e do que isto é capaz de agregar: “Imagens de toda ordem se tornavam temas de estudo, desde a reprodução de imagens consagradas pela história da arte até as imagens de TV, passando pelas da publicidade e propaganda” (BREDARIOLLI, 2010, p. 33). Não devemos esquecer que este espírito, desde as origens, já vinha sendo construído pelas ideias de Herbert Read, para quem a arte deveria ser reconhecida, em sua natureza humana, como elemento aglutinador. No livro *Interritorialidade: mídias, contextos e educação*, Ana Mae não só reforça esta forma de pensar como a atualiza:

Ele falava de arte como um elemento agregador que, interpenetrando outras disciplinas, facilita a aprendizagem pela qualidade cognitiva dos gestos, do som, do movimento e da imagem. Hoje quase sessenta anos depois de Read, James S. Catteral, em seu livro, *Critical Links: Learning in the Arts and Student Social and Academic Development*, demonstra a arte como estimuladora do conhecimento de outras disciplinas como a história, a matemática, o português, o inglês, etc. (BARBOSA, 2008b, p. 25).

Justamente aí nesta conjunção de saberes que cada vez mais a Abordagem Triangular se presentifica no modo como se opõe aos currículos amarrados, cujas especialidades não condizem com a contemporaneidade: “já não respondem às interconexões, interpenetrações e sincretismos gerados por valores culturais mais democráticos e pelas novas tecnologias” (p. 24). É própria de nosso tempo, na sua

concepção, a necessidade do ensino da arte “chamar a atenção para a interculturalidade, a interdisciplinaridade e a integração das artes e dos meios como modos de produção e significação desafiadores de limites, fronteiras e territórios que reclamam uma visão rearticuladora do mundo e de nós mesmos” (p. 25).

Neste processo de expansão do ensino da arte, a leitura da imagem passou a ter um lugar de importância. Entre as décadas de 1970 e 1980, no Centro de Cultura Contemporânea da Universidade de Birmingham, Estados Unidos, com o qual Ana Mae havia entrado em contato em 1982, algumas pesquisas foram desenvolvidas com o nome de Estudos Culturais, e que mais tarde serviram para nomear o que chamamos, hoje, cultura visual – um dos vetores da Abordagem Triangular que potencializa a leitura da imagem, o que justifica a atenção que lhe é dada.

Talvez esta importância toda dada à imagem acabou por levar alguns a praticar Abordagem Triangular de forma distorcida, modificando lhe o sentido de releitura para cópia, pelo que foi injustamente criticada. Para Ana Mae releitura “não pode ser compreendida como cópia ou representação fidedigna da obra ou da imagem do cotidiano, mas como contextualização, análise, interpretação, julgamento e recriação. Passa, a partir daí, a perseguir uma ideia de ensino contemporâneo da arte” - cita Gerda Margit Schchütz-Foerst²⁴⁷, no texto *Imagem no ensino da arte em novas e/ou velhas perguntas* (2010, p. 111); não podemos, portanto, restringir o amplo campo da Abordagem Triangular a simples releitura de imagens, deixar de lhe atribuir a ideia de campo ampliado em que pese outras leituras de sentido da arte, do meio ambiente, de outros meios de comunicação e códigos culturais, indústria, meios eletrônicos e suas mídias.

Quanto à presença destes pressupostos da Abordagem Triangular nas práticas reflexivas que encabeçam este estudo, propostas pelo GMFPA, vem a tempo situar algumas aproximações. Nestas intervenções, prevaleceu a opção por uma metodologia que foi se construindo e sendo experimentada de acordo com as necessidades do Grupo e as problemáticas daí engendradas, a partir de um objetivo em comum que era praticar e refletir arte pública relacional na perspectiva da arte/educação. Orientar-se pela Abordagem Triangular, como ponto de apoio, deu ao

²⁴⁷ Gerda Margit Schchütz-Foerst é professora doutora, assistente IV, da Universidade Federal do Espírito Santo.

Grupo a liberdade de escolher os meios condizentes para as possíveis ações/reflexões interventivas e relacionais nas “fronteiras e potências” do bairro Benfica, “mediadas pelo pensamento crítico apontado pela arte pública relacional contemporânea”, como observa Lilian Amaral (2008, p. 57) “em direção aos espaços da vida, das experiências no espaço público pelos habitantes, passantes ou errantes que reinventam tais espaços em seu cotidiano”.

Algo que se coaduna com as transformações no ensino da arte intercedidas, na concepção da professora doutora, pesquisadora em cultura visual, Irene Tourinho²⁴⁸ (2008, p. 33), pelos elementos “relacional e contextual” da arte/educação:

Uma perspectiva capaz de condensar o caráter das transformações que percebo estarmos vivendo em Arte-Educação seria a relacional e contextual da Arte, da educação, do ensino, e da prática artística na escola. Alunos, professores e artistas são identidades que se constroem nas relações e contextos. O ensino também. Assim pensamos ‘reinventar’ – propósito coerente com a fragmentação, a dinâmica e as articulações entre campos de conhecimento que a pós-modernidade instaura – a escola e o ensino de Arte que ela pode realizar.

As mediações recíprocas entre estudo de textos (teóricos e históricos - contextualizados), leitura de banco de imagens (repertório visual) e produção artística e de texto (individual, coletiva e de outros artistas e coletivos) sem dúvida, ajudaram o Grupo a praticar o bairro Benfica como instância criativa sociocultural e educativa. Não nos vamos deter, neste momento, ao passo a passo de cada um destes segmentos; deixaremos isto para mais adiante; mas podemos, por ora, apontar alguns norteamientos. A própria estrutura da SAUB sinaliza neste sentido: que são o *Seminário Internacional de Arte Pública Relacional como Prática Social* (leituras críticas contextualizadas) a *Mostra de Arte Urbana Benfica* (mostra livre e produção de artistas e coletivos convidados) e a *Agenda Cultural* (texto e imagens) senão o “caleidoscópio” da Abordagem Triangular? Observemos o que Isabel Marques²⁴⁹ (2010, pp. 52-63) fala sobre os desdobramentos desta triangulação: a) “fazer, ler criticamente (a obra ou o campo de sentido) e contextualizar”; b) **Arte** – fazer, contextualizar, apreciar; **Ensino** – conhecer-se, conhecer os meios, conhecer os outros; **Sociedade** – vivida, imaginada, percebida.

²⁴⁸ Irene Tourinho é professora doutora, titular, da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Minas Gerais (FAV/UFG).

²⁴⁹ Isabel Marques é pesquisadora em dança; fundou e dirige o Caleidos Cia. De Dança desde 1996.

A elaboração de conteúdos, por exemplo, pautou-se no propósito de articular a teoria e a prática, de buscar fundamentos para a interpretação e análise das obras de arte, das imagens e das ações arte/educativas, cuja importância se devia mais às relações que se estabeleciam entre as partes epistemológicas e a experiência humana, pelas quais sentidos e significados eram ampliados, do que a simples transmissão de conteúdos preconcebidos. As palavras da pesquisadora Isabel Marques, em relação à dança, valem para o que acabamos de mencionar:

Neste sentido, mais importantes do que os conceitos trabalhados são as *relações entre* eles, pois são as relações estabelecidas que constroem sentidos e significados aos/pelos envolvidos nos processos de ensino-aprendizado de dança. Ou seja, mais importante do que conhecer os conceitos (...) é traçar *relações entre* esses conceitos, os sujeitos e a sociedade em que vivem.

Trazendo, para o caso das práticas reflexivas aqui mencionadas, um exemplo disto, entre tantos outros, pode ser retirado das reuniões que antecederam a SAUB, em que o GMFPA convidou diferentes coletivos para encontros amistosos e produtivos, pelo que se pretendiam trocas de saberes e diálogos artísticos, práticas de convivência e parcerias, socialização de conhecimentos e camaradagem. Assim aconteceu com as visitas que o Grupo acionou, das quais destacamos o encontro com a Companhia Pã de Teatro, Pesquisa, Produção Artística e Cultural que trouxe para o Grupo algumas questões de ordem estética, tratadas em seu projeto *Cidade Noiada* e que envolviam o bairro Benfica.

O resultado deste encontro pôde ser visto nos trabalhos, *Territórios errantes*, *Parada vermelha*, apresentados dentro da programação, *Mostra de Arte Urbana*. A *performance Vadia* (Figura 66) do projeto *Territórios errantes*, por exemplo, fez parte de um dos momentos da noite de abertura do seminário da SAUB. Há ainda que se destacar a participação da Cia Pã de Teatro no último dia do seminário, como um dos convidados dos Encontros Coletivos, e na publicação eletrônica SAUB com os textos *Arte Pública: Territórios abertos ao lúdico* (Rosália Menezes); *Vadia – De que cidade ela fala?* (Luiza Torres); *A parada é vermelha* (Felipe C. M. Kardozo).



Figura 66. Companhia Pã de Teatro, Pesquisa, Produção Artística e Cultural. Projeto *Cidade Noiada. Performance Vadia. SAUB*. Março de 2010. Shopping Benfica. Fortaleza-CE. (Foto: arquivo da Cia Pã).

A parceria e convivência com os vários coletivos (Cia Pã de Teatro, Balbucio, Projeto Cadafalso, Coletivo Curto-Circuito, etc.) produziram farto material de imagens, que se somaram aos textos escritos, graças ao modo como o GMFPA articulou a participação destes grupos na *SAUB*, mediante apresentação de projeto (antes) e entrega de dossiê (no final dos trabalhos) com anotações reflexivas e imagens das ações realizadas, sobre as quais, mais adiante, voltaremos a falar. Interessa agora é salientar o fenômeno relacional, contido nestas ações e chamar atenção para o contexto imagético, enquanto cultura visual, da qual faz parte sua “mecânica poética” (VALÉRY, 1991-1999) na concepção mais ampla desta expressão, integrante dos modos de cada um (e cada “todos”) ver a si e o outro(a/s) e as diferentes realidades e culturas do mundo globalizado. A leitura da imagem na perspectiva da cultura visual tem um importante papel no ensino contemporâneo da arte, o que nos leva a afirmar que sua prática é um eficiente aliado na construção do conhecimento do docente/educando e do aluno/licenciando em e sobre arte/educação, sobretudo em tempos de novas tecnologias (computador, escâner, impressora, máquinas fotográficas digitais, filmadoras, celulares, etc.) nas salas de aula (e fora delas) com as quais a imagem pode ser apropriada e ressignificada no campo das relações inter-humanas. Isto faz da cultura visual matéria-prima para uma compreensão da arte/educação relacional, motivo que nos leva a prolongar este assunto na sequência.

1.2 Agenciando cultura visual para uma narrativa arte/educacional.

O estudo da alfabetização visual, desde a década de 1950 e, com mais ênfase, da década de 1990 para cá, tem-se desenvolvido consideravelmente, a ponto de seus conceitos se expandirem para o que chamamos hoje de cultura visual com toda a complexidade que esta expressão, em geral, abriga. Na própria origem da expressão “Visual Literacy” (que em Portugal traduz-se por “literacia²⁵⁰ visual”, enquanto no Brasil diz-se, preferencialmente, “alfabetização visual”) deparamos com algumas questões. É o caso, por exemplo, dos paralelismos entre “alfabetização visual” (no que toca aos elementos visuais) e “alfabetização linguística” (no que se refere ao signo escrito e oral) como e em que aspecto cada uma destas correntes tem sido aproveitada pelo sistema educacional.

A alfabetização linguística sempre dominou os meios de educação, por muito tempo manteve-se hegemônica nos processos de ensino e aprendizagem, pelo menos até se entender que as imagens visuais também são portadoras de competências comunicacionais, cujo enunciado conceitual e sintático (forma, técnica, composição, linha, cor, luz, estilo, estética, etc.) é passível de cognição e construção de significados. Algo que o educador Paulo Freire soube explorar na sua luta por uma alfabetização social, colocando-as no mesmo patamar dos paradigmas linguísticos de leitura do mundo: “Assim, como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-realidade” (FREIRE, 2010, p. 17) à qual o exercício visual está intrinsecamente ligado, imprescindível para a leitura deste mundo que habitamos.

De fato, no Brasil, sua prática inicial esteve ligada ao movimento de alfabetização de jovens e adultos (alfabetização social), na luta contra o analfabetismo e a libertação do educando (Paulo Freire) a partir da década de cinquenta do século passado, de tal forma que o termo “alfabetização visual” acabou em uso corrente, inclusive pela Abordagem Triangular, mesmo quando mudanças conceituais relacionadas com a educação por intermédio das artes lhe deram nova significação. Em

²⁵⁰ Os vocábulos “literacia” e “letramento” não constam, por exemplo, do *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, editado no Brasil e lançado originalmente em fins de 1975. Embora sejam verbetes do contemporâneo *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* (Disponível em: <<http://www.priberam.pt/DLPO/default.aspx>>. Acesso em dez. de 2012) onde se apresentam como sinônimos de “alfabetização”.

Portugal, por seu turno, Ricardo Jorge Reis Silva²⁵¹, no estudo intitulado *Arte Pública como recurso educativo: contributos para a abordagem pedagógica de obras de arte pública* (2007) quanto à entrada do termo “literacia” no vocabulário português, faz a seguinte consideração:

(...) por meio de uma breve pesquisa na Biblioteca Nacional ficamos a saber que o livro mais antigo depositado naquela biblioteca e que usa a palavra “literacia” no seu título data de 1987.

Contudo, não temos dúvidas em afirmar que a generalização do uso do termo no nosso país se iniciou com o Estudo Nacional de Literacia, coordenado por Ana Benavente e publicado em 1996 pela Fundação Calouste de Gulbenkian e pelo Conselho Nacional de Educação. Este estudo, pioneiro no nosso país, entendeu a literacia como a capacidade de processamento de informação escrita na vida quotidiana. (SILVA, 2007, p. 121).

O uso da expressão “literacia visual”²⁵² está vinculado aí a seu sentido mais amplo, algo que se sobrepõe ao nível de escolaridade e que vai além do ato de ensinar e aprender (alfabetização) mas de como estamos lidando com o que está sendo ensinado e aprendido (literacia). Nesta concepção não há divisões em alfabetizados e analfabetos, mas é o caso de competências que estão permanentemente em processo, ante as experiências subjetivas e sociais com as quais cada um lida no dia a dia: “[na literacia] não se trata de saber o que é que as pessoas aprenderam ou não, mas sim de saber o que é que, em situações da vida, as pessoas são capazes de usar. A literacia aparece, assim, definida como a capacidade de processamento da informação escrita na vida quotidiana” (BENAVENTE et al., 1995, p. 23)²⁵³.

²⁵¹ Ricardo Jorge Reis Silva é formador de professores na área da didática específica das Artes Visuais, tendo concebido e realizado diversas ações de formação contínua para docentes. É vice-presidente da APECV (Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual); é co-editor da Revista *inVISIBILIDADES: Revista Ibero-americana de Pesquisa em Educação, Cultura e Artes*.

²⁵² O primeiro livro, referido por Ricardo Reis, a trazer o termo “literacia” é: RICHMAN, Ellen. *Manual de introdução aos computadores: uma introdução à literacia computacional*. 1ª ed. Lisboa: D. Quixote, 1987. Trad. de João Pinto Ferreira. Título original *Spotlight on computer literacy*. E a publicação, por ele mencionada, do Estudo Nacional de Literacia é: BENAVENTE, Ana (Coord.) (1996) – *A literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Embora o autor ressalte que “Apesar de este ter sido o primeiro estudo em Portugal sobre as competências da população adulta no que se refere à leitura, à escrita e ao cálculo, já outros estudos tinham sido realizados tendo como amostra a população escolar, nomeadamente, o estudo realizado por Inês Sim-Sim e Glória Ramalho – Como lêem as nossas crianças? Caracterização do nível de Literacia da População Escolar Portuguesa, Lisboa: GEP/ME, 1993; Glória Ramalho – As nossas crianças e a matemática. Caracterização da participação dos alunos Portugueses no Second International Assessment of Educational Progress, Lisboa: DEPGEF/ME, 1994 (Benavente, 1996: 11)”. (SILVA, 2007, pp. 119-124). Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/627/1/22854_ULFBA_TES237.pdf>. Acesso em jan. de 2013.

²⁵³ Fonte: Trabalho de Rita Francisco realizado no âmbito da disciplina de Fontes de Informação Sociológica da Licenciatura em Sociologia sob orientação do professor doutor Paulo Peixoto da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. (Disponível em: <<http://www4.fe.uc.pt/fontes/trabalhos/2008028.pdf>>. Acesso em jan. de 2013).

Por sua vez, no texto *Da alfabetização visual ao alfabetismo da cultura visual*, Fernando Hernández²⁵⁴ (2009b, p.190) enfatiza que a alteração de sentido do termo *literacy*, que a princípio tinha “uma função alfabetizadora”, acompanhou as mudanças operadas nas Ciências Sociais e nos Estudos Literários, quando passou a ter um “caráter de alfabetismo sociocultural”, transformações estas que na década de 1990 se acentuaram.

No âmbito da arte/educação, isto vinha de encontro ao movimento que se opunha ao ensino modernista de conceber a arte, sobretudo, pelo viés das relações psicológica e emocional, sem se preocupar em encontrar nestas formas de expressão conteúdo. Ao investigar as nascentes da alfabetização visual, de onde se inicia o interesse por este assunto, Hernández (2009b, p.190) chega a seguinte fonte: “em 1969, Kovalik e Lambdin (1997, p. 208-209)²⁵⁵ assinalaram que a origem desse conceito pode ser situada em alguns meios de comunicação dos Estados Unidos, nas décadas de cinquenta e sessenta do século passado”. Trata-se de um período no qual as imagens fotográficas passaram a ocupar um diálogo cada vez mais estreito com o texto escrito. Os ensaios visuais de algumas revistas (*Life* e *Look*, nos Estados Unidos, *O Cruzeiro*²⁵⁶, *Manchete* e *Fatos&Fotos*, no Brasil, por exemplo) transformaram-se em verdadeiros enunciados com suas imagens narrativas.

A capa da revista brasileira *O Cruzeiro* (Figura 67)²⁵⁷ de março de 1967, por exemplo, traz os recursos visuais de que os meios de comunicação lançaram mão na época. Este exemplo é digno de nota porque torna clara a possibilidade de uma leitura para além do signo linguístico, da qual a alfabetização visual se originou, indo em

²⁵⁴ Fernando Hernandez é doutor em Psicologia e professor de História da Educação Artística e Psicologia da Arte na Universidade de Barcelona.

²⁵⁵ KOVALIK, C.; LAMBDIN, K. A Cartographic interpretation of visual literacy: an historical perspective. In: *Vision Quest: Journeys toward Visual Literacy*. Selected Readings from the Annual Conference of the International Visual Literacy Association, 1997 (28th, Cheyenne Wyoming, October) (ERIC Document reproduction service n ED 408 963). Disponível em: <http://www.ped.muni.cz/warts/publikace/INSEA_web.pdf>. Acesso em dez. de 2012.

²⁵⁶ Esta revista “Foi importante na introdução de novos meios gráficos e visuais na imprensa brasileira, citando entre suas inovações o fotojornalismo e a inauguração das duplas repórter-fotógrafo, a mais famosa sendo formada por David Nasser e Jean Manzon que, nas décadas de 40 e 50, fizeram reportagens de grande repercussão.” Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/O_Cruzeiro_\(revista\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/O_Cruzeiro_(revista))>. Acesso em jan. de 2013.

²⁵⁷ Revista disputada no mercado brasileiro. Imagem reproduzida do site *Mercado Livre*. Disponível em: <http://img2.mlstatic.com/revista-o-cruzeiro-18031967-o-protesto-dos-cabeludos_MLB-O-159918106_165.jpg>. Acesso em jan. 2013.

direção a uma leitura sociocultural em que se fundamenta o que Hernández chama de “alfabetismo da cultura visual”.

A eficiência desta imagem reside na composição de sua gramática visual, na medida em que os elementos que a compõem agregam informações temáticas (*design*, moda, comportamento, política, música, etc.) e possibilidades de leituras visuais (estrutura espacial, campos de peso e leveza, repouso e movimento, ação e energia, etc.) em que texto e imagem se complementam no sentido de expor e fazer pensar criticamente aquele contexto histórico e visual da década de 1960, durante o regime da ditadura militar brasileira, e que passam a ser vistos na perspectiva sociocultural do tempo presente.



Figura 67. Revista *O Cruzeiro*. *O Protesto dos cabeludos*. 18/03/1967.

A título de ilustração, vejamos que, obedecendo a uma gramática ocidental, visual, entramos nesta imagem pelo lado superior, esquerdo, onde o nome da revista em letras garrafais e cores contrastantes (vermelho/branco) nos convida a um percurso formal, de onde, por sugestão de um conjunto de linhas inclinadas em forma da letra “A” (/ \ = movimento) por assim dizer, escorregamos nosso olhar para baixo, conduzindo-nos ao peso visual das figuras de cinco jovens cabeludos, situados na base inferior do retângulo em vertical, justapostos em planos diferenciados do mais distante para o mais próximo, do menor para o maior, na perspectiva frontal de quem vê, convergindo a zona de ação e energia para a base direita, a partir da qual podemos

repetir o percurso reiteradas vezes. Certamente, este roteiro de leitura está vinculado a uma composição que, pelo modo de interação com o leitor, negocia novas frentes de contextualização, consciência crítica e produção de significados.

Entretanto, em seu estudo, Fernando Hernández chegou ao conhecimento de que não foram estes novos meios gráficos e visuais da imprensa que deflagraram a urgência de uma alfabetização visual, mas deveu-se ao desenvolvimento das telecomunicações, à entrada da televisão na indústria da comunicação, o que a tornou inadiável:

(...) não foram estes antecedentes, que postularam uma maneira nova de contar e ler as notícias, diferente da que, até então, oferecia a narrativa escrita, que propuseram a necessidade de reclamar a importância da alfabetização social. Foi com a emergência e generalização da televisão como meio de informação e entretenimento. (HERNÁNDEZ, 2009b, p. 190).

Arriscamos dizer que, assim como as imagens sintetizadas do neolítico levaram as primeiras civilizações a um sistema de códigos, por sua vez, a indústria moderna, visual, forçou a era tecnológica a responder às necessidades de comunicação que os novos meios de visualidade passaram a exigir, sob o risco do cidadão, na ausência de uma iniciação, manter-se ignorante e incapacitado a uma leitura mais consciente e crítica do “eu” e do mundo cada vez mais globalizado, onde se dão as relações de poder e conhecimento. É neste contexto que o escritor John Debes (1914-1986) usa, pela primeira vez, a expressão “Visual literacy” (“alfabetização visual”) em 1969, por ocasião da I Conferência Nacional sobre Alfabetização Visual, em que foram lançadas as bases conceituais do “letramento visual” e de onde sairia a Associação Internacional da Alfabetização Visual [*International Visual Literacy Association* (IVLA)] cujas ideias passariam a circular no *Jornal de Language Visual / Verbal*, editado por John Debes, publicação esta, que ficou conhecida como o *Jornal de Alfabetização Visual*. Fernando Hernandez (2009, b. 192) transcreve a resposta de John Debes (1969, pp. 25-27)²⁵⁸ para a indagação: “Que é Alfabetização Visual?”:

Alfabetização Visual refere-se ao grupo de competências visuais que um ser humano pode desenvolver pela vista e, ao mesmo tempo, ter ou integrar outras experiências sensoriais. O desenvolvimento destas competências é fundamental para uma aprendizagem humana normal. Quando se desenvolve permite a uma pessoa, que esteja visualmente alfabetizada, discriminar e interpretar ações, objetos, símbolos visuais, naturais ou feitos pelo ser humano, com os que se encontram no seu ambiente. Por intermédio do uso criativo dessas competências, ele é capaz de se comunicar com os outros. Por

²⁵⁸ DEBES, J. L. The Loom of Visual Literacy. In: *Audiovisual Instruction*, 14, (8) 1969: pp. 25-27.

meio da apreciação dessas competências, ele é capaz de compreender e desfrutar das obras-primas da comunicação visual. (HERNÁNDEZ, 2009b, p. 192).

Com isto, Debes está querendo dizer que toda e qualquer pessoa (agora mais do que nunca) tem o direito de adquirir e desenvolver competências visuais para ler obras de arte ou imagens produzidas pela sociedade pós-industrial, e que para tanto é preciso que haja “um vocabulário visual, desenhado, a partir de um ponto de vista semântico” (p. 192) no que se empenhou em difundir, aproveitando o momento de interesse de outras bases teóricas em razão do clima criado pelos debates disciplinares da segunda metade da década 1960. Assim se deu com o ensino das artes visuais que passou a “compreender como a alfabetização visual acolheu o paradigma linguístico que inspirou os conteúdos de linguagem conceitual que tinham de ser aprendidos.” (p. 192).

A par do rastreamento feito por Fernando Hernández dos teóricos que influenciaram Debes a encontrar na alfabetização visual uma maneira de aprender a linguagem dos signos visuais e, conseqüentemente, proteger as crianças das imagens imposta pela televisão e pelos novos meios de comunicação, listamos, aqui, pelo menos três nomes que, segundo ele, ajudam a compreender a gênese deste fenômeno. O primeiro deles é o filósofo Colin Murray Turbayne (1916-2006) autor de *The myth of metaphor* (*O mito da metáfora*) para quem “o mundo visível é um texto, apresentado em forma alfabética que devemos aprender a ler”²⁵⁹ (apud HERNÁNDEZ, 2009b, p. 193) o que nos leva a pensar mais em “como vemos” do que “o que vemos”. Outra influência, no ponto de vista de Hernández, foi a de R. Wendt (1962)²⁶⁰ com a publicação do capítulo “*The language of the pictures*” (“*A linguagem das imagens*”) sobre o qual Kovalik e Lambdim (1997, p. 208)²⁶¹ vão dizer: “o significado das imagens se conecta com o que o visualizador lhes aporta. Isto centra o foco do estudo da alfabetização visual, na percepção do indivíduo, da mensagem que é medida visualmente” (apud HERNÁNDEZ, 2009b, p. 194). Por terceiro, continua Hernández, temos Rudolf Arnheim que, em 1967, escreveu *Toward a psychology of art* (*Rumo a uma psicologia*

²⁵⁹ Artigo publicado por Murray, em 1969, no *The Journal of Typographic Research*, intitulado *Visual Language from the Verbal Model*. Disponível em: <http://visiblelanguagejournal.com/web/abstracts/abstract/visual_language_from_the_verbal_model>. Acesso em jan. de 2013.

²⁶⁰ WENDT, P.R. The language of pictures. Em: HAYAKAWA, S. I. (Ed.). *The use and misuse of language*. Greenwich, CT: Fawcett, 1962.

²⁶¹ Op. cit., p. 208.

da arte)²⁶², chamando atenção para o campo expandido do raciocínio, para além do uso das palavras e dos números: “a educação tende a enfatizar demasiadamente a linguagem verbal, desconsiderando a significação da linguagem visual na criatividade e na aprendizagem” (KOVALIK e LAMBDIM, 1997, p. 208²⁶³; apud HERNÁNDEZ, 2009b, p. 194).

Mas, falar imagem como “linguagem” tem suas considerações, já que existem ressalvas que merecem ser aqui apontadas, mesmo que, sem maiores aprofundamentos. No contexto brasileiro, a publicação de *Fundamentos estéticos da educação* do psicólogo e educador Duarte Júnior (1995, 4ª edição) orientou parte do ensino da arte no país, sobretudo na década de 1990, e constou da lista bibliográfica de alguns editais em concursos nacionais para arte/educadores. Seus pressupostos teóricos (LANGER, 1971²⁶⁴; SCHUTZ, 1979²⁶⁵; CASSIRER, 1972²⁶⁶ etc.) levaram o autor a assertivas tais como:

(...) não se pode considerar a arte um símbolo idêntico aos linguísticos, que transmitem significados. A arte nunca significa nada fora de si mesma. (DUARTE JÚNIOR, 1995, p.82).

(...) a arte não significa, exprime; não diz, mostra; e o que ela mostra, o que ela nos permite, é uma visão direta dos sentimentos; nunca um significado conceitual. (p.83).

(...) uma obra de arte não é propriamente um símbolo. Um símbolo é sempre um determinado sinal, que se *convencionou* para representar um objeto ou um evento *distinto dele próprio*. (p.83).

(...) a obra de arte é quase um símbolo, pois cada obra simboliza apenas e tão somente o sentimento que há nela própria – não há generalizações nem conceitos genéricos sendo transmitidos. (pp. 83-84).

(...) *A arte não é uma linguagem* (da maneira como entendemos nossa linguagem conceitual); e não o é, em primeiro lugar, porque, como vimos, seus Símbolos não são símbolos verdadeiros; isto é; não são *convencões* que nos remetam a significados explícitos, exteriores a eles, como no caso das palavras. (p.85).

Entendemos que estas concepções se coadunam com o contexto da arte moderna, mas quando pensamos na “complexa rede de pensamento” interdisciplinar pós-estruturalismo (Martin Heidegger, Deleuze, Derrida, Foucault, Klossowski, Koffman e outros) ou quando deparamos com os hibridismos da arte pós-moderna, ou ainda quando nos voltamos para este momento de transição da arte/educação, movido

²⁶² ARNHEIM, R. *Toward a psychology of art*. Berkeley, CA: University of California Press, 1969.

²⁶³ Op. cit. p. 208.

²⁶⁴ LANGER, Susanne K. *Ensaio filosófico*. Trad. Jamir Martins. São Paulo: Cultrix, 1971.

²⁶⁵ SCHUTZ, Alfred. *Fenomenologia e relações sociais*. Org. e introd. de Helmut R. Wagner, trad. de Ângela Melin. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

²⁶⁶ CASSIRER, Ernst. *Antropologia filosófica*. Trad. De Vicente Felix de Queiroz. São Paulo: Mestre Jou, 1972.

pela cultura visual, principalmente da década de 1990 para cá, devemos suspeitar de sua pureza como categorias cristalizadas.

Estes questionamentos, em 1996, levaram o *The New London Group* (1996)²⁶⁷ formado por dez acadêmicos, a pensar como a “pedagogia de alfabetização” poderia alcançar as transformações tecnológicas e socioculturais do mundo globalizado, o que resultou na *pedagogy of multiliteracies* (“pedagogia de multialfabetizações”). O sentido de múltiplas alfabetizações redefiniu o conceito de *design* a partir do estudo de sinal (semiótica) e suas várias possibilidades (linguística, visual, auditiva, gestual, espacial) nos processos de identificação, leitura e criação com os quais estabelecemos diálogos entre o “eu” e o mundo.

Não é nossa intenção discutir, aqui, sobre “signo”, mas podemos apontar, ainda que ligeiramente, o que pensa o filósofo, cientista e matemático, Charles Sanders Peirce (1839-1914) e o linguista e filósofo suíço, Ferdinand de Saussure (1857-1913) sobre o assunto. Do ponto de vista de Saussure (1969) o conceito de signo está diretamente ligado ao sentido verbal, principalmente, ao uso da palavra, com ênfase na oralidade, em que se correlacionam o “significante” (forma) e o “significado” (conteúdo). Por sua vez, Pierce (1993) entende signo de uma forma mais generalizada, como “qualquer coisa” (verbal, mental, abstracto ou concreto) que representa “outra coisa” para o sujeito que a interpreta; neste sentido, em sua concepção, três elementos devem ser levados em conta: *representamen* (representação de algo) *objeto* (algo a ser representado) e *interpretante* (aquele que interpreta algo no momento da percepção).

Como não poderia deixar de ser, chamamos atenção também para o conceito de “obra aberta”, formulado pelo filósofo e semiólogo italiano, Umberto Eco (1932) para quem o espectador, diante da arte contemporânea, é convidado a interpretá-la e a participar ativamente de sua construção poética, uma vez que esta, enquanto modelo teórico, de características estéticas subliminares, não se limita a uma única interpretação:

(...) o modelo de uma obra aberta não reproduz uma suposta estrutura objetiva das obras, mas a estrutura de uma relação frutiva; uma forma só é descritível, enquanto gera a ordem de suas próprias interpretações, e é

²⁶⁷ THE NEW LOND GROUP. *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*. Harvard Educational Review. Volume 66 Number 1. Spring 1996. ISSN 0017-8055. (Disponível em: <http://wwwstatic.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures.htm>. Acesso em jan. de 2013).

bastante claro que, assim fazendo, nosso proceder se afasta do aparente rigor objetivista de certo estruturalismo ortodoxo que pretende analisar formas significantes abstraindo do jogo mutável dos significados que a história faz para elas convergir. (2003, p. 29).

No diálogo entre texto e imagem, com respeito à cultura visual, entendemos que existe orquestração entre palavra e matéria, “como potencialidade para que cada uma seja o que seja, com suas inclinações e derivações, enquanto imagens físicas e mentais, sem que necessariamente precise haver anulação da expressão verbal em relação a outras linguagens e vice-versa (ROLIM²⁶⁸, 2009, p. 21).

Encontramos nas palavras da pesquisadora, Deborah Smith-Shank²⁶⁹ (2009, p. 259) opinião que confirma este modo de pensar:

O universo está repleto de bilhões de signos visuais que agem como mensagens naturais e construídas. Indivíduos e grupos usam estes significantes visuais para advogar, persuadir, comunicar, contar histórias e defender suas crenças e ideias. Qualquer um, ou todos esses signos e/ou sistemas visuais podem constituir *playgrounds* conceituais e pragmáticos para professores e alunos de arte em todos os níveis.

De acordo com seu ponto de vista “Qualquer coisa pode ser um signo e a maioria o é, na maior parte do tempo”. Visto por este ângulo, o estudo e a pesquisa dos sistemas simbólicos de signos visuais, no que concerne à cultura visual, “podem ser tanto visuais, quanto textuais, ou uma combinação de ambos”, o que implica dizer que tudo aquilo (“palavras escritas e faladas, gestos, objetos, roupas e arte tradicional, ou seja, qualquer elemento que represente algo para alguém”) que utilizamos para significar o mundo que nos cerca e veicular mensagens a respeito estará articulando conceitos culturais e nos ajudando a compreender os “mundos significativos”: “Imagens visuais e mentais são a substância da cognição” (SMITH-SHANK, 2009, p. 263).

É, pois, neste sentido que Fernando Hernández pensa cultura visual e de onde podemos tirar uma compreensão deste fenômeno:

(...) a expressão, cultura visual, refere-se a uma diversidade de práticas e interpretações críticas em torno das relações entre as posições subjetivas e as práticas culturais e sociais do olhar. Deste ponto de vista, quando me refiro, neste livro à cultura visual, estou falando do movimento cultural que orienta a reflexão e as práticas relacionadas a maneiras de ver e de visualizar as representações culturais e, em particular, refiro-me às maneiras subjetivas e intrassubjetivas de ver o mundo e a si mesmo (HERNÁNDEZ, 2009a, p. 22).

²⁶⁸ Herbert Rolim é artista/professor/pesquisador do IFCE, autor desta tese, doutorando em Educação Artística pela FBAUL.

²⁶⁹ Deborah Smith-Shank é professora doutora, adjunta, da Northern Illinois University, EUA.

Daí, a razão, por que Hernández (2009b, p. 201) justifica sua preferência pela expressão “alfabetismo visual” em vez de “alfabetização visual” (que a antecedeu):

Neste contexto, a alfabetização visual reformula-se, uma vez que a identificação de códigos e elementos de linguagem visual resulta não apenas inadequada, a partir de um ponto de vista teórico, mas resulta insuficiente para se relacionar com a complexidade que implica as atuais representações e tecnologias da visão. Com esta mudança, se produz um giro na noção de “ler”, indo de um tipo linguístico a uma concepção sociocultural, que será a orientadora da noção de “alfabetismo”.

Para ele, é justamente a falta de direcionamento neste sentido que tem impedido o avanço da educação em escolas e universidades, isto é, a dificuldade está na resistência em ultrapassar a narrativa dominante que, na condição de pensar e viver a experiência, insiste em dizer: “As coisas são como são e não podem ser pensadas de outra maneira” (HERNÁNDEZ, 2009a, p. 11) enquanto o contexto, na prática cotidiana, aponta em outra direção. Entre o que a escola proporciona e aquilo que o aluno espera, como experiência da realidade, existe uma lacuna que a educação precisa se esforçar para ocupar e orientar.

Fernando Hernández fala em três tipos de narrativas que vêm prevalecendo na educação escolar. Ele primeiro aponta a narrativa que tem raízes no Iluminismo e se baseia nos valores da democracia e, portanto, nos direitos de cidadania, em que é responsabilidade do Estado preservar: “a educação escolar deveria ensinar os indivíduos a ‘sujeitar-se’ para que deixassem de ser súditos e se convertessem em cidadãos” (p. 12). Depois, menciona a narrativa surgida no pós-Segunda Guerra Mundial, que se preocupa em garantir o princípio de liberdade e democracia com o propósito de inibir qualquer forma de totalitarismo; e, por terceiro e atual, chama atenção para a narrativa do mercado, sobre a qual vai dizer que a educação “não é um direito, mas um serviço mediado pelas tecnologias que se têm de inserir na economia de mercado e nos ditames da Organização Mundial do Comércio. Os alunos e as famílias são clientes, e o Estado, cada vez mais desvalorizado em suas responsabilidades, deve fornecer os recursos mínimos para que a população seja atendida” (p. 12). Dito com outras palavras, uma narrativa que se sujeita ao poder aquisitivo de quem tem mais para adquirir serviços e de quem tem menos, com direito ao mínimo necessário, “de forma assistencial das instituições públicas, que podem ser administradas por entidades privadas com afã de lucro” (p.12). Um apanhado disto tudo serve para este defensor da cultura visual afirmar:

A narrativa predominante em nossas escolas é que se conecta com a tradição civilizatória, gerada com a expansão colonizadora, europeia, desde o século XVI e, de maneira especial, desde o século XVII com os impérios britânico e francês. Um dos resultados desta narrativa é a construção de uma visão do “nós” e dos “outros” determinada pela hegemonia do homem branco, cristão e ocidental (europeu então e agora, sobretudo, norte-americano). Esta narrativa projeta-se na seleção de alguns conhecimentos escolares nos quais o “outro” (aquele que não faz parte do “nós” hegemônico) é apresentado em posição de subordinação – pela qual há de ser civilizado e, portanto, justificadamente explorado e despojado de seus saberes (p. 13).

Narrativa esta, que está o tempo todo sendo medida por testes de desempenho à luz do sistema produtivo, hegemônico. Como o próprio Hernández (2009a) assinala no livro *Catadores da cultura visual*, todas estas narrativas se preocuparam mais com os índices estatísticos de desenvolvimento econômico, os “sintomas” da evasão escolar e dos níveis de insatisfação dos jovens estudantes, do que propriamente com as causas dos problemas. Não atentaram que o modelo criado pelo sistema educacional - com base na tríplice aliança Estado, família e papel do professor na escola - esgotou-se e não responde às expectativas do contexto atual: “Os governos não se dão conta de que nossa época não exige mais controle, mas autonomia criativa e transgressora de forma a se estabelecer uma ponte com sujeitos mutáveis em um mundo onde o amanhã é incerto” (p. 14).

A partir destas premissas o autor esboça algumas sugestões que poderiam adequar a educação a uma nova narrativa de natureza construída, levando em conta a experiência e participação do indivíduo no processo de problematização, questionamento e consciência crítica da aprendizagem, em um mundo de transição em que as relações consigo mesmo e com o outro é que lhe dão sentido. O primeiro ponto a ser discutido nesta nova narrativa é “Que não há nada que ‘deva ser assim e não possa ser de outra maneira’. (...) Tudo o que orienta e guia o pensamento e as práticas educativas teve uma origem, alguém o estabeleceu com uma determinada finalidade e pode ser, portanto, questionado e modificado” (p. 15). O segundo desafio, talvez o mais difícil, tem a ver com a missão de tornar a escola um lugar “apaixonante” (prazeroso e afetivo):

Isto, porque é um local pouco relevante, carente de toda a conexão com as experiências e perguntas que interessam, um lugar que ensina a resignação e a passividade, quando poderia ser um espaço de prazer onde vale a pena estar, porque nele somos desafiados, confrontados e questionados, porque nele se entra em crise e exigências são feitas, permitindo percorrer o caminho da flexibilidade, da surpresa e do risco. (p.15).

Estes dois aspectos anteriores, para ser postos em prática, dependem de um terceiro fator que consiste no enfrentamento da norma da homogeneização. Sem esta quebra da pluralidade, que faz parte da realidade do mundo de hoje, será sempre vista como um problema ao invés de ser percebida em sua potencialidade: “A partir daí, torna-se necessário que as diversas vozes diferentes sejam escutadas, as histórias individuais e a inventividade de todos e de cada um seja valorizada” (pp.15-16). Neste sistema, a avaliação passa a ter outro sentido que não o da reprovação, e sim passe a ser um espaço de aprendizagem, posto pela contextualização e prática cotidiana, em que professor e aluno são acionados igualmente na parceria e compartilhamento de saberes.

O último referencial, na concepção de Hernández, para uma nova narrativa educacional, diz respeito ao ato *performativo* da prática de ensinar: “Não vale dizer, então, que os estudantes não têm interesse e que não se esforçam, mas que é preciso encontrar formas de compreendê-los mediante relações de reciprocidade” (p.16). Devemos ter o cuidado de não pensar o sentido de ensino performativo, aí empregado, como sinônimo de espetáculo, menos ainda tomar o papel de professor pelo de animador de programa: “O professor é um catalizador que cuida para que cada estudante esteja cada vez mais conectado, para que seja, cada vez mais, um participante ativo nesta relação que visa à aprendizagem” (p.16).

Quando Hernández diz “que ensinar é um ato *performativo*” (p.16) tratamos logo de trazer esta afirmativa (possível em todas as áreas do ensino e aprendizagem) para o campo da arte/educação e da arte pública como prática social no que este ato pode representar em termos de estética relacional: “A essência da prática artística residiria, assim, na invenção de relações entre sujeitos” (BOURRIAUD, 2009, p. 31).

Substituamos a expressão “prática artística” por “ato *performativo*” de ensinar e façamos as correlações entre cultura visual e estética relacional em razão de que Hernández (2009a, p. 16) enuncia: “Professores e alunos não estão em dois grupos, mas se conectam, pois juntos têm uma história para compartilhar e escrever”; ou no momento em que convoca diligentemente: “o professorado precisa revisar o que constituiu os fundamentos de sua prática e criar novas maneiras de conhecer e de se relacionar com o conhecimento e com os aprendizes” (p. 16); ou ao sugerir “que a Escola coloque em jogo novas experiências de relacionamento (...) Não para falar do que se “vê” na verdade da representação, mas para conhecer como cada um “se vê” e é

colocado em práticas de discurso. Enfim, como estratégia para provocar posições alternativas” (p.17). Apresentam-se aí princípios que norteiam o que podemos chamar de arte/educação relacional. Tudo isto nos leva a pensar numa nova narrativa para arte/educação, cuja “forma” (material e/ou mental) e “formação” (cultura visual) necessariamente passam pelas práticas relacionais como fator preponderante da educação escolar.

Assim como Hernandez, a autora de *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual* (2009) Maria Acaso²⁷⁰ pensa arte/educação a partir de uma nova perspectiva em consonância com os desafios do nosso tempo, em razão de que propõe um método de trabalho a que chama de “método placenta”, metáfora do cordão umbilical que liga a vida escolar à realidade do mundo, empenhado em estabelecer elos de motivação tanto para docentes como para alunos, em um contexto educacional que precisa lidar com informações extracurriculares, entre estas o “terrorismo visual”, implícito na “pedagogia invisível”, em que se dão as relações de poder e resultam na “pedagogia tóxica”, enquanto modelo que serve à sociedade de consumo excessivo e ocupa-se de fórmulas preconcebidas, destinadas a tolher o pensamento próprio dos alunos, “autogerado” – o conhecimento crítico. No contexto educacional isto representa limitação de criatividade e reprodução das formas de subjetividade, conforme o padrão de consumo, com respostas prontas.

Crear conocimiento visual emancipado consiste en utilizar la educación para generar productos visuales fuertes, guerreros, micronarrativas luchadoras tal como están llevando a cabo muchos de los artistas visuales contemporáneos. Consiste en darle la categoría al estudiante de artista visual y hacerle ver a él o a ella cómo a partir de los productos visuales se puede cambiar el mundo.²⁷¹ (ACASO, 2009, p. 157)

Neste sentido (aqui exposto de forma resumida) a autora procura trazer o foco do Ensino da Arte para além dos procedimentos técnicos (manuais e/ou tecnológicos) isto é, para os processos intelectuais, com os quais é possível se posicionar criticamente ante a “pedagogia tóxica” e diante de um mundo congestionado de informações (“hipervalorização” da imagem).

El término (manualidades) lo identifico con una educación artística anterior, y creo que hoy en día hay que reivindicar la enseñanza de las artes y la cultura visual como un área relacionada con el conocimiento, con el intelecto, con los procesos mentales y no solo con los manuales, con enseñar a ver y a hacer

²⁷⁰ Maria Acaso é professora doutora de Educação Artística da *Universidad Complutense de Madrid*.

²⁷¹ Em tradução livre: "Criar conhecimento visual emancipado consiste em utilizar a educação para gerar produtos visuais fortes, guerreiros, micronarrativas lutadoras tal como estão levando a cabo muitos dos artistas visuais contemporâneos. Consiste em dar ao estudante a categoria de artista visual e fazê-lo ver, a ele ou a ela, como a partir dos produtos visuais pode ser mudado o mundo."

con la cabeza y con las manos y no sólo enseñar a hacer con las manos." ²⁷² (p. 17).

Isto não significa negar o trabalho manual; no entanto implica descentralizá-lo, como núcleo da educação em/sobre arte, motivo este que tradicionalmente lhe tem destinado um lugar à margem, nas instituições de ensino e nos meios sociais, relacionados à educação, sob a óptica de um conhecimento restrito e periférico, na contramão de sua natureza integradora com outros campos do conhecimento, importante para os processos de transformação do mundo.

Acerca das intervenções urbanas (*Praça/Casa, Exercício de Calçada e SAUB*) no bairro Benfica, aqui investigadas do ponto de vista da arte/educação, atribuímos à cultura visual um papel importante em sua operacionalização, em como arte e artefatos podem favorecer novas narrativas educacionais, principalmente quando o currículo abre espaço para referências externas e mais ainda quando estas são construídas não só na escola, mas também fora delas. A propósito disto, no texto *Currículo dentro e fora da escola: representações da Arte na cultura visual*, Kery Freedman²⁷³ (2008, p. 138) faz a seguinte exposição:

Referências à arte no currículo vêm de uma série de lugares, de dentro e de fora da escola (não só da comunidade profissional da disciplina). Essas referências externas fragmentadas podem ser mais importantes para a compreensão que o aluno tem da matéria que currículos sequenciais escritos, com base na noção interna de lógica. Como resultado, as relações entre imagens e suas interligações interdisciplinares, incluindo as condições sociopolíticas sob as quais são produzidas e vistas, são vitais para o entendimento da arte e de outras formas de cultura visual.

Concebemos o caso das intervenções urbanas, operadas pelo GMFPA, como experiência neste sentido, da qual podemos retirar referências para um currículo dialógico entre os alunos e as práticas visuais/relacionais da arte pública. É possível encontrar nestas ações sistemas de signos (textos escritos ou falados, linguagem do corpo, artefatos, arte tradicional ou contemporânea etc.) e relações simbólicas que formam ricas camadas de significados da cultura visual, a propósito das quais passamos a ler, processar, codificar e praticar, dando-lhes um sentido artístico/educativo/sociocultural.

²⁷² "O termo (manualidades) identifico-o com uma educação artística anterior, e acho que hoje em dia há que se reivindicar o ensino das artes e a cultura visual como uma área relacionada com o conhecimento, com o intelecto, com os processos mentais e não só com os manuais, com ensinar a ver e a fazer com a cabeça e com as mãos e não só ensinar a fazer com as mãos." (p. 17).

²⁷³ Kery Freedman é professora doutora de arte/educação da *School of Art, Northern Illinois University*.

Quando significados múltiplos de um significante se sobrepõem uns aos outros, esta justaposição promove uma sinergia entre estética filosófica e prática, educação formal e informal, inovação e intervenção tecnológicas e histórias pessoais e culturais. Artefatos visuais nos ensinam sobre nós mesmos e sobre nossas culturas. As estratégias da cultura, empregadas na observação destes artefatos promovem o questionamento destas múltiplas mensagens justapostas. (SMITH-SHANK, 2009, p. 259).

Dos trabalhos apresentados na *SAUB*, poderíamos dar vários exemplos sob esta orientação, no entanto, limitemo-nos a quatro trabalhos, cujos signos linguísticos, visuais e *performativos* ajudam na compreensão do que sejam cultura visual, seus valores citadinos, o cotidiano urbano praticado (no caso do bairro Benfica) a história de vida individual e suas interligações com o outro, o coletivo, as relações humanas. Apontamos estas obras por trazerem, em sua constituição, inquietações semelhantes àquelas que interessam ao movimento da cultura visual desde suas origens.

Começamos pelo projeto do artista/educador, Robézio (ex-aluno do IFCE, integrante do Grupo Acidum) selecionado pelo edital da *Mostra de Arte Urbana Benfica, SAUB*, cuja proposta chama atenção pela interpenetração dos valores linguísticos e visuais com os quais aborda o contexto urbano. Neste trabalho, as fronteiras dos signos se alargam e se misturam, em uma espécie de simbiose, pela qual as partes se potencializam individualmente e no todo. Junte-se a isto a natureza arte/educativa desta proposta, levando em conta seu caráter relacional de aprendizagem, uma vez que contou com a participação de alguns jovens do bairro Bom Jardim, um dos mais violentos da periferia de Fortaleza, onde o artista Robézio, idealizador do projeto, havia ministrado oficinas (*stencil*²⁷⁴, *lambe-lambe*²⁷⁵, *sticker*²⁷⁶...) de arte urbana. Com a ideia de escrever, desenhar e contextualizar onomatopeias em forma de *graffiti* (Figura 68) nos muros do bairro Benfica, este grupo encontrou na *SAUB* a oportunidade de participar das discussões acerca de arte pública como prática social, mediadas pelo GMFPA.

²⁷⁴ O *stencil* é considerado uma das primeiras formas de gravura, sua origem remonta à invenção do papel, na China, no século 105 d.C. Trata-se de uma técnica que consiste numa fôrma vazada, delineada por uma imagem ou texto, recortado ou perfurado, permitindo sua impressão em qualquer superfície, a partir da aplicação da tinta sobre o espaço vazio.

²⁷⁵ Os *lambe-lambes* são pôsteres artísticos, feitos individualmente ou reproduzidos em série, podendo sofrer interferências de pintura; geralmente são colados em espaços públicos (muros, paredes, postes...) com cola de polvilho ou de farinha.

²⁷⁶ *Sticker art* é uma forma de adesivo, com imagem recortada, impressa em vinil autoadesivo, aderente a uma película transparente, que, ao ser retirada, pode ser aplicada em superfície lisa; é uma técnica largamente utilizada pela arte urbana.



Figura 68. Robézio e jovens da comunidade do Bom Jardim. *Onomatopeias urbanas*. 2010. SAUB. Bairro Benfica, Fortaleza, Ceará. (Foto: arquivo do artista).

Como dissemos, a proposta era marcar visualmente o território do Benfica com palavras cujos sons imitam os ruídos urbanos. Com efeito, criaram uma camada discursiva visual que se justapunha ao tecido urbano, a partir de uma escrita que “grita” aos olhos e reverbera o que a cidade diz em seu cotidiano. O signo gráfico, aí empregado, pela visualidade, empresta voz ao que acontece em derredor e estabelece, por meio da linguagem visual e sonora, uma comunicação direta com os moradores e passantes em tempo e espaço reais. Na concepção de Mário J. Caeiro (2010, p. 164) “trata-se de pensar a criatividade na sua contingência como fator preponderante da *polis*, a partir das problemáticas específicas da criação, do desenho, da mediação e da gestão, da crítica e da avaliação do Projeto Urbano”. Isto quer dizer que a relação entre arte pública e espaço urbano não se serve da cultura visual como fator ilustrativo, mas como abordagem que se constrói no engendramento da obra – “alfabetismo cultural”.

Do ponto de vista processual, a relação entre arte pública e espaço urbano não é de justaposição, nem a inserção neste, de “objetos ilustrativos” de valores culturais. Evita-se a noção de acomodação ou “adequação” da arte. Antes, sua inscrição aí se dá no rolar das transformações do urbano, alterando sua amplitude qualitativamente. Não se trata, pois, de se concentrar no aspecto “fotogênico” do lugar, mas de buscar uma inovação na sua dimensão artística (PALLAMIN, 2000, p.17)

Esta colocação vale para se pensar também a relação entre arte pública, espaço urbano e educação formal ou informal. Este trabalho do artista/educador Robézio com os jovens da comunidade do Bairro Bom Jardim, pelas ruas do Bairro Benfica, traz aspectos da arte/educação, como a entendemos hoje, em seu sentido de mediação cultural e social. Ele é consequência da oficina Arte Urbana, promovida pelo

núcleo educativo do Centro Cultural Bom Jardim, de onde extramuros do espaço de origem (museológico) se estendeu para a *Mostra de Arte Urbana Benfica, SAUB*.

Cabe nesta experiência o conceito de “visualidade comum”, empregado por Irene Tourinho (2009, p. 270) no texto *Visualidades comuns, mediação e experiência cotidiana*, compreendido como “um campo de imagens referenciais que compartilhamos num sentido semelhante àquele que utilizamos ao falar do ‘senso comum’, quando nos referimos a ideias, práticas, linguagens, hábitos que nos aproximam”. Nada mais próximo do contexto cultural e visual dos alunos do que os sons que habitam a cidade, e que trazidos para o trabalho educativo tornam-se “formas de experimentar propostas colaborativas de aprendizagem” (p. 271). Isto nos leva a concordar com o que a autora pensa sobre mediação na educação visual:

A mediação configura-se pela capacidade do mediador em criar formas de experimentar propostas colaborativas de aprendizagem. Penso, ainda, a mediação como construção flexível e pragmática que pode contribuir tanto para a permanência como para a renovação e a transformação de modos de olhar, de fazer e de interpretar. Permanência e renovação não são conceitos antagônicos na educação. Ambos fazem parte do processo de aprender e ensinar (p.271).

O segundo trabalho a ser comentado, Revista Pindaíba (Figura 69) também traz o sentido de “permanência” e “renovação” em sua conformação. Aqueles que fazem esta revista foram convidados, pelo GMFPA, a participar da *Mostra de Arte Urbana Benfica*, graças às relações poéticas que mantem com o Bairro Benfica, por meio dos textos e imagens de suas publicações independentes e *performances* literárias. Sua participação na *SAUB*, historicamente, remete-nos às fontes das histórias em quadrinhos, século XIX, e que a sociedade pós-industrial ocupou-se de disseminar, como aconteceu com as revistas da década de 1950, a exemplo da charge, *O Amigo da Onça*, de autoria de Péricles de Andrade Maranhão (1924-1961) impresso na revista *O Cruzeiro*, com grande aceitação do público brasileiro.

A primeira charge publicada no Brasil, de que se tem notícia, é de autoria do artista, poeta, arquiteto, professor de desenho, um dos pioneiros da história e crítica brasileira, Manuel de Araújo Porto-Alegre (1806-1879) ex-aluno da Academia Imperial de Belas Artes e da Escola de Belas Artes de Paris, que fez circular na forma de folha solta, com data de 1837, uma litografia (Figura 69) ironizando o momento político de então. Estas informações fazem sentido quando, a partir do humor deste artista, ficamos

sabendo dos bastidores do período regencial brasileiro (1831 – 1840) das disputas políticas na cidade do Rio de Janeiro, e de outros acontecimentos que passaram a circular, no ano de 1844, em periódico criado por ele.



Figura 69. Manuel Araújo Porto-Alegre. 1837. Primeiro *cartum* publicado no Brasil²⁷⁷. / Revista Pindaíba. 2010. SAUB. Bairro Benfica, Fortaleza, Ceará. (Foto: arquivo do GMPA).

Note-se que, na charge de Manuel Araújo, há um equilíbrio entre texto e imagem, desenho e palavras, a partir dos quais tomamos contato com o contexto sociocultural da época, segundo a visão crítica e humorada do artista e o modo como renovamos, pelo nosso olhar, esta leitura hoje. A narrativa irônica e bem(mal) humorada, em forma de texto e imagem, também pode ser vista nas publicações da Revista Pindaíba, aclarando-se aí o sentido de “permanência” de que falou Irene Tourinho há pouco. A “renovação”, por sua vez, está no repertório e na forma como os poetas e artistas desta revista produzem/vivem a crônica visual de seu tempo e lugar, na maneira como particularizam o Bairro Benfica, com o qual alimentam estreita relação, trazendo-o sempre em suas publicações e ações.

A noção de cotidiano como que “costura por dentro” as relações entre as ações culturais, as práticas sociais e os espaços nos quais ocorrem, situando o trato com a espacialidade não como um pano de fundo daquelas, mas como uma sua dimensão constituinte. A cultura é socialmente situada e espacialmente vivida. Suas significações são espacialmente “encarnadas”, sendo o valor cultural dos objetos e obras não imanentes a estes, mas sim tecido e nervurado nas relações sociais que lhes dão sentido. (PALLAMIN, 2000, p. 29).

²⁷⁷ Imagem reproduzida do Wikipédia, a enciclopédia livre. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:1837_first_caricature_in_Brazil_-_Regency.png>. Acesso em jan. de 2013.

A citação acima condiz com os vínculos que a Revista Pindaíba estabelece com o Bairro Benfica, por meio dos quais sua produção vai além da publicação e “encarna” as significações da cultura visual urbana. A “permanência” dos recursos linguísticos e visuais, ligados à cultura visual, é tão presente quanto o sentido de “renovação”, no que toca à preocupação relacional, ao criar um ambiente de convivência, criação e exposição, em plena Praça João Gentil, onde se deu a mostra; assim, transcendendo a simples edição das crônicas escritas e desenhadas para ser, *in loco* e tempo real, parte constituinte delas, ou seja, fazer da coabitação artista/público, contexto/lugar, obra/vida, elementos de sua produção.

PINDAÍBA tem como principal proposta abrir um espaço alternativo para aqueles que não têm conseguido divulgar suas ideias e trabalhos nos veículos convencionais de comunicação de massa, incluindo-se a produção acadêmica. Desta maneira, a publicação procura ser um ponto de encontro e agregação de seus colaboradores e leitores, no ambiente hostil característico de uma sociedade individualista e geradora de isolamento e solidão.²⁷⁸

Os dois últimos exemplos, que escolhemos para situar cultura visual no contexto desta pesquisa, são as ações do Coletivo Traços Aleatórios, com o projeto *Marias*, selecionado pelo edital da *Mostra de Arte Urbana Benfica*, e a *performance* de Janaina Teles, *Corpo des-mapeado*, participante da mostra livre. Ambos os trabalhos lidam com a imagem da mulher e tem sua produção focalizada na arte/design, publicidade, propaganda e nas implicações do que isto representa no cotidiano social.

É-nos dito que vivemos em um mundo em que tanto o conhecimento quanto muitas formas de entretenimento são visualmente construídos. Um mundo onde o que vemos tem muita influência em nossa capacidade de opinião, é mais capaz de despertar a subjetividade e de possibilitar interferências de conhecimento do que o que ouvimos ou lemos. Fala-se, utilizando uma metáfora bélica, que vivemos em um mundo onde as imagens nos bombardeiam. (HERNÁNDEZ, 2009a, p. 29).

O trabalho do Coletivo Traços Aleatórios²⁷⁹, formado por alunos e ex-alunos do IFCE, baseia-se neste pensamento. Estes jovens artistas propuseram, para a mostra, a criação de um bar, lugar de convivência, onde ficaria exposta a marca da

²⁷⁸ Apresentação do grupo. Disponível em: <<http://revistapindaiba.blogspot.com.br/>>. Acesso em jan. de 2013.

²⁷⁹ Conforme apresentação, “O coletivo TA (traços aleatórios) é formado por Erik George, Glau Holanda, Lucia Teles e Marildo Montenegro. Artistas jovens, vindos do Curso de Artes Plásticas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e que têm discutido e buscado inserir-se no contexto da atual produção artística, local. Os processos de construção artística do coletivo são permeados por reflexões acerca dos movimentos do nosso cotidiano, lançando um novo olhar sobre ele. O imaginário, a crítica e a reinvenção são estratégias de ação dos quais os artistas se apropriam para ressignificar o habitual.” (Disponível em: <<http://tracosaleatorios.blogspot.com.br/>>. Acesso em jan.de 2013).

cerveja *Marias Premium*, produzida por eles e impressa em *banners*, bandeirolas e panfletos, propagados na demarcação do espaço. Como já mencionamos em capítulo anterior, do ponto de vista da História da Arte, esta aproximação entre arte, publicidade e propaganda, foi efetivamente explorada pelos artistas da *pop art*, entre as décadas de 1950 e 1960, aproveitando-se dos signos estéticos da cultura de massa (história em quadrinhos, publicidade, fotografia, cinema, tv etc.) o que a fez expressão hiper-realista deste consumo, do mesmo modo que, em contrapartida, a publicidade soube aproveitar-se da arte e de como esta se sentia à vontade neste contexto, se bem que quisesse chamar atenção para os acontecimentos socioculturais, econômicos e políticos da sociedade capitalista, recém-pós-industrial.

A serigrafia *Tabacco Rose* (Figura 70)²⁸⁰ 1965, de Mel Ramos (1935) é um exemplo de inter-relação entre arte e publicidade, nela percebemos como materiais, técnicas e repertórios foram apropriados, conjuntamente, algo que iria acentuar-se com o advento da tecnologia e os meios de reprodução em massa.



Figura 70. Mel Ramos. *Tabacco Rose*. Serigrafia. 1965.

No ano de 1972, o pintor, crítico de arte e romancista inglês, John Berger (1926) juntamente com uma equipe de colaboradores, produziu uma série de televisão pela BBC de Londres, nomeada de *Ways of Seeing* (*Modos de ver*) depois convertida em livro homônimo, em que relaciona a nossa maneira de interpretar com os modos de ver, tematizando quatro pontos de interpretação da pintura a óleo: “sua origem

²⁸⁰ Disponível em: <<http://file.vintageadbrowser.com/h2rkhlrcfqasf8.jpg>>. Acesso em jan. de 2013.

relacionada com o sentido da propriedade, a posição continuada da mulher como objecto pictórico, a relação entre a herança visual da pintura e da publicidade e, por último, a transformação do significado da obra original dentro do contexto da multiplicidade de reproduções”²⁸¹. Neste livro, que se tornou referência de leitura nas escolas britânicas e influenciou toda uma geração de críticos de arte, John Berger traz algumas questões do nu feminino, desde o século XVI, e da imagem da mulher na publicidade, ao longo do tempo, que ajudam a pensar criticamente as formas de percepção do ponto de vista da “reprodutividade”²⁸², da comunicação e cultura visual dos dias atuais.

No projeto *Marias*, do Coletivo Traços Aleatórios, estes campos (modos de ver e interpretar) podem ser explorados. A imagem publicitária, em sua natureza comunicacional e artística, tem seu foco de sentido redirecionado; o que seria um convite ao lazer descomprometido, passa a ter implicações de outra ordem, neste contexto, em que a imagem orienta para novas leituras, utilizando-se de códigos da comunicação social e da arte, reconhecidos por múltiplos grupos culturais (de gênero, sexualidade, etnia etc.) minorias que não interessam à lógica do mercado que é a do consumo rentável.

A instalação deste espaço relacional de sentar, beber, conversar, etc. (praticar a praça) valeria como pretexto para se questionar a imagem da mulher, associada à mercadoria (bebida), francamente utilizada pela publicidade global, a fim de atrair o consumidor masculino, dito da cultura machista. No Brasil, esta associação, propaganda de bebida e mulher, geralmente faz parte das grandes marcas de cervejas (Figura 71)²⁸³ que tem na figura feminina (Devassa, loira, Cicarelli etc.) o apelo ao consumo. Segundo Kerry Freedman (2008, p. 129) as imagens publicitárias se utilizam de imagens e textos para criar, por associações culturais arbitrárias, uma nova realidade como *modus operandi* de despertar desejo e necessidade de consumo.

²⁸¹ Sinopse do livro: BERGER, John. *Modos de Ver*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 2004. (Disponível em: <<http://www.wook.pt/ficha/modos-de-ver/a/id/1456832>>. Acesso em jun. de 2013.

²⁸² Este termo, que influenciou John Berger, foi usado por Walter Benjamin no ensaio *A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica* (*Das kunstwerk im zeitalter seiner technischen reproduzierbarkeit*) cuja segunda versão, escrita em 1936, só foi publicado em 1951, em que reflete as transformações da arte e os caminhos que esta iria tomar, na era industrial, principalmente, depois da invenção da fotografia, alterando o sentido do que é original e cópia, com forte repercussão na pós-modernidade (Ver a tradução de José Lino Grünewald, publicado em: *A idéia do cinema*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996).

²⁸³ Disponível em: <http://1.bp.blogspot.com/-trtt2_yE0RY/TVIO7yM21BI/AAAAAAAAACEM/HSMwk0KOztY/s400/cervejas-e-mulheres.jpg>. Acesso em jan. de 2013.

A propaganda ilustra, particularmente bem, o processo de estabelecer significado em relação a signos. Liga conjuntos arbitrários de significantes escritos e visuais (por exemplo: Williamson, 1978²⁸⁴; Poster, 1994²⁸⁵) que carregam em si certas associações culturais. Em um comercial, imagens associadas à natureza, à juventude e ao sexo são relacionadas a um refrigerante, desodorante ou detergente. Estas ligações arbitrárias não se referem à realidade, mas criam uma nova, ou o que Baudrillard chama de hiperrealidade, que é didática. Usando essas justaposições os publicitários tentam educar as pessoas a pensar em relação à realidade que constroem para que ajam como consumidores.



Figura 71. Imagem compartilhada por Raíssa Ramond, no texto *Imagem anti-ética*.

O coletivo, a partir da exposição de cartazes publicitários (Figura 72)²⁸⁶ à primeira vista, atento ao sentido perceptivo do consumidor, que a propaganda e a publicidade usam como recurso de comunicação visual, neste trabalho, subverte a lógica do produto: ao invés da banalização da figura feminina, sensualizada, destaca-se a imagem do corpo feminino, espancado, ao lado da marca, impressa. Não bastasse isto, sobre o balcão e as mesas, circulavam cópias do Cardápio Bar Marias com uma extensa lista de ocorrências brutais contra a mulher no Estado do Ceará.

²⁸⁴ WILLIAMSON, J. *Decoding advertisements: ideology and meaning in advertising*. New York: Marion Boyars, 1978.

²⁸⁵ POSTER, M. The mode of information and post-modernity. In: CROWLEY, D.; MITCHELL, D. (eds.). *Communication theory today*. Stanford: Stanford University Press, 1994, p. 173-192.

²⁸⁶ Imagens reproduzidas do blog Traços Aleatórios (Disponível em: <<http://tracosaleatorios.blogspot.com.br/>>, acesso em jan.de 2013, e do arquivo do GMFPA.



Figura 72. Ação do Coletivo Traços Aleatórios. *Projeto Marias*. 2010. *Mostra de Arte Urbana Benfica*. SAUB. Bairro Benfica, Fortaleza, Ceará.

A linguagem moral e ética, aqui, se inter-relaciona com a linguagem publicitária (“bombardeio de imagens”) e a linguagem artística (cores, espaço, forma, relações etc.) como orientação para uma teoria crítica das práticas de arte/educação, voltada para uma cultura de paz. De acordo com Marián López F. Cao²⁸⁷ (2008, p. 190):

A atividade-raiz é a reflexão, na qual as pessoas se analisam e se transformam a si mesmas e ao mundo. Seu interesse fundamental é a emancipação e melhora da condição humana. O conhecimento é um conhecimento crítico, cujo objetivo é tornar transparentes enunciados, escondidos ou tácitos, iniciar um processo de transformação planejado para liberar e dar poder às pessoas.

A última ação, a que nos referimos neste tópico, *Corpo des-mapeado* (Figura 73)²⁸⁸ faz parte das "Experiências poéticas sobre as representações da mulher brasileira no imaginário português", pesquisa de mestrado em *Design da Imagem* da Universidade do Porto, Portugal (2009/2011) de autoria da ex-aluna do IFCE, Janaina Teles, praticada no contexto do Bairro Benfica, durante a mostra livre de arte urbana, como proposta de ação reflexiva.

Sua pesquisa chama atenção para a forma pela qual a comunicação social tem se utilizado para estigmatizar a “mulher brasileira” como “marca” de hipersexualidade no imaginário masculino de alguns países e, de modo particular, dos portugueses. A pesquisadora/artista leva isto para o campo da experiência poética, problematizando a violência simbólica e seus desdobramentos de ordem psicológica, física, sexual, de gênero, étnica, racial, de classe social, ética, moral etc, recorrentes no cotidiano das brasileiras em Portugal.

²⁸⁷ Marián López F. Cao é professora doutora da Universidade Complutense de Madrid, Espanha.

²⁸⁸ Disponível em: <<http://corposmapeados.blogspot.com.br/>>. Acesso em jan. de 2013.



Figura 73. Janaina Teles. *Corpos des-mapeado. Performance. 2010. Mostra de Arte Urbana Benfica. SAUB. Bairro Benfica, Fortaleza, Ceará.*

O estudo tem como base conceptual as vivências da artista-pesquisadora, como também estudos artísticos e sociológicos sobre as representações sociais que cercam a mulher brasileira no quotidiano da sociedade portuguesa. Pretende-se discutir esta questão ao participar de uma “corpografia”, ou seja, propor uma desterritorialização do corpo feminino brasileiro ampliando olhares referenciais que vão além deste universo imaginado que interfere na vida quotidiana de muitas brasileiras que vivem em Portugal.²⁸⁹

A ação de Janaina, na mostra, durou uma hora. Portando uma almofada, carimbo com os dizeres “mulher brasileira”, espelho e batom vermelho, a artista carimbava a si mesma repetidas vezes, enquanto percorria a Praça João Gentil e, em alguns momentos, interagiu com o público. Desta forma o modelo de mulher, construído e estereotipado pela cultura visual, ia se exteriorizando pela repetição do gesto e superposição das camadas de significados. No final, diante do espelho, em ato desesperador, borrava a boca com batom, esfregando-o por outras partes do corpo, como que a lotear partes do mapa/corpo, simbolicamente, demarcado pelo vermelho/sangue do batom, em tom de denúncia.

Além dos aspectos ressaltados nos trabalhos anteriores, com base na cultura visual, esta ação de Janaina Teles contribui para se perceber o valor arte/educativo não limitado apenas ao objeto ou ao artefato, tal como o ensino da Arte sempre priorizou. Ele dá espaço para considerarmos o que Belidson Dias²⁹⁰ (2008, p. 283) diz ser necessário criar: “estratégias, métodos ou modelos interpretativos que reflitam, explorem e valorizem o sujeito como elemento fundamental para a compreensão do contexto e posicionamento da visão do espectador”.

²⁸⁹ Disponível em: <<http://corposmapeados.blogspot.com.br/>>. Acesso em jan. de 2013.

²⁹⁰ Belidson Dias é professor doutor da Universidade de Brasília, Distrito Federal.

Este ponto de vista do artista/educador/pesquisador, Belidson, faz parte de seu interesse pelo entrecruzamento da cultura visual, da arte/educação e da teoria *queer*, entendendo esta última não como uma teoria, “mas um complexo e distinto corpo teórico abstrato que se esforça em desafiar e em minar qualquer tentativa de conferir à identidade aspectos de normalidade, singularidade e estabilidade” (p.279) ou ainda “como um entre-lugar e espaço transversal, mas ao mesmo tempo sujeito a grandes esforços para não se institucionalizar/normalizar, a fim de que assim possa permanecer como um processo ambíguo de transformação, interpretação e análise” (p.280). É neste esforço de se contrapor a normatização do caso “mulher brasileira”, padronizado por determinado grupo social, de forma insistente, que a ação reflexiva de Janaina se coloca em situação *queer*.

Na opinião de Belidson (2008, p.282) o olhar *queer* favorece uma relação entre texto e espectador que pode valer “como modelo interpretativo para uma subjetividade crítica e ativa na Arte/Educação”, isto o tem ajudado a investigar “sistemas visuais de representação sexual com impacto teórico e prático na Arte/Educação” (p. 282) sobretudo no ensino superior, quando traz para discussão questões de multiculturalismo e cultura visual no âmbito da sexualidade. Segundo ele, o ensino multicultural tem um importante papel como “processo educacional, interdisciplinar, comprometido em desenvolver empatia, aceitação, entendimento e relações harmônicas entre pessoas de diferentes culturas e subculturas” (p. 283). Neste ponto, em revisão histórica, lembra que:

As feministas vêm trabalhando, sistematicamente, paradigmas pós-modernistas desde a década de 80, desconstruindo disciplinas acadêmicas tradicionais para revelar como elementos da superestrutura funcionam para fortalecer a condição do homem em detrimento de praticamente todas as minorias relacionadas ao gênero e sexualidade. Suas ações revelam-se no contexto da arte ao desmitificar a imagem fraudulenta do homem como gênio; rejeitar a universalidade da experiência masculina... (p. 278).

Não cabe aqui um aprofundamento da teoria *queer*²⁹¹, apenas introduzimos o assunto para apontar possibilidades interdisciplinares, nesta ação de Janaina Teles,

²⁹¹ Em seu texto *Entre Arte/educação multicultural, cultura visual e teoria queer*, Belidson Dias (2009) faz um breve apanhado histórico (década de 70, movimento feminista, cultura visual, abordagem triangular), introduz as fontes, os pressupostos e principais teóricos da teoria *queer* (Allan Sinfield, Eve Kossofsky Sedgwick, Judith Butler e Teresa de Lauretis) e aponta os arte/educadores (Cahan, Kocur, Chalmers, Desai, Duncum, Bracey, Hicks, Kenneth Honeychurch) interessados na diversidade cultural como fonte epistemológica para uma consciência da arte/educação crítica, embora lembre que a representação *queer* nos programas de arte visual seja quase inexplorada.

Corpos des-mapeado, que correlacionam arte/educação, multiculturalismo, cultura visual e teoria *queer*, no sentido de chamar atenção para a necessidade de abrir programas de arte visual que levem em conta questões de sexualidade, gênero, etnia, raça, classe social etc, no âmbito da visualidade e ensino/aprendizagem da Arte, com as quais alunos e educadores possam atualizar e produzir conhecimentos práticos e culturais como vemos o mundo e o lugar que as relações inter-humanas ocupam nele, a partir de uma visualidade crítica.

2. AS QUESTÕES RELACIONAIS NO CONTEXTO DA ARTE/EDUCAÇÃO.

O multiculturalismo, entendido como força dinâmica positiva e como filosofia que deveria permear todo o currículo, está ainda distante da realidade da educação (...). Nós arte/educadores, em geral mudamos da visão do multiculturalismo de “contaminação” para pensá-lo como “celebração”. Mas agora precisamos ir além.

F. Graham Chalmers (2008, p. 255).

Começamos este tópico, perguntando: “Toda arte/educação não é, por si, relacional?” Não seria desnecessário dizer arte/educação relacional, quando se sabe que toda arte/educação é, por natureza, relacional? Quanto a isto não há a menor dúvida, o que se quer indagar, na verdade, é o grau de importância ou a consciência do que tais “relações” representam como forma e matéria no âmbito do conhecimento, do ensino e aprendizagem da arte. O que nos interessa é investigar como as ações inter-relacionais podem tornar-se meio (prática pedagógica) e fim (formação) da arte/educação, se é possível dizer arte/educação relacional, nos termos que a arte contemporânea compreende matéria e forma, do ponto de vista da estética relacional. As perguntas que precisam ser feitas são: Como o ensino da arte, na educação formal e informal, tem trabalhado as novas formas de abordagens da arte? De que modo o relacional, com referência à arte, está sendo pensado pelo currículo, com base na série de lugares da qual se origina, incluindo a escola e fora da escola (FREEDMAN, 2008)? De que maneira a arte/educação escolar pode lidar com as formas “processuais” e “comportamentais” da arte contemporânea, ligadas ao cotidiano, tendo a escola como sua parte naturalmente constituinte?

Ante estes questionamentos e com apoio nos pressupostos teóricos e históricos, antes levantados, procuremos entender o lugar que a estética relacional pode ocupar na arte/educação; como a arte pública relacional faz-se mediadora das interações humanas e de que forma o ensino da Arte deve não só acompanhá-la, mas também contribuir com novas questões. Na concepção de Ana Mae (2008, p. 23) hoje “Estamos vivendo um tempo em que a atenção está voltada para a internet, a interculturalidade, a interdisciplinaridade e a integração das artes e dos meios como modos de produção e significação desafiadores de limites, fronteiras e territórios”. Não esqueçamos que vivemos uma época em que a arte opera com fatores inter-relacionais, o que vem sendo construído ao longo das décadas; no entanto ela diz que há uma dificuldade por parte dos arte/educadores de entenderem esta arte “inter”, e que isto se deve a uma quase cristalização das condutas modernistas:

(...) Para os que foram educados nos princípios do alto modernismo, dentre eles a defesa da especificidade das linguagens artísticas, torna-se difícil a decodificação e a valoração das interconexões de códigos culturais e da imbricação de meios de produção e de territórios artísticos que caracterizam a arte contemporânea. (BARBOSA, 2003, p.23)

As palavras de Ana Mae reafirmam o descompasso de alguns setores da arte/educação em relação ao que os artistas vêm produzindo. A visão de mundo dos que produzem arte no contexto contemporâneo (comunicacional) não está sendo acompanhada, pelo menos como deveria, por grande parte da educação escolar, embora, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do ensino médio brasileiro, 1996, Lei nº 9.394 (Art. 26, parágrafo 2), “conhecimentos de arte” pertençam à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, o que deveria implicar constantes atualizações:

Ao compor a área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias na escola média, a Arte é considerada particularmente pelos aspectos estéticos e comunicacionais. Por ser um conhecimento humano articulado no âmbito sensível-cognitivo, por meio da arte manifestamos significados, sensibilidades, modos de criação e comunicação sobre o mundo da natureza e da cultura. Isto tem ocorrido com os seres humanos ao longo da história. (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, p. 93).

Ainda que faça parte das características do conhecimento em arte, este conjunto sensorial-de-ideias é pouco aproveitado pela arte/educação em sua amplitude, nos processos, na produção e recepção da obra de arte, não havendo consenso quanto a uma compreensão dos diversos modos sensíveis, criativos e estéticos com os quais formas relacionais se configuram em arte. Por que não incluir às referências artísticas

curriculares a forma relacional, além da material, se os próprios parâmetros curriculares orientam neste sentido: “Este conhecimento, esta sabedoria de expor sensibilidades e ideias estéticas na obra de arte é aprendida pelo produtor de arte ao longo de suas relações interpessoais, intergrupais e na diversidade sociocultural em que vive” (p. 93)?

Os novos fatores de ensino da arte/educação tendem a desembaraçar o que pode ser aproveitado do passado e aquilo que o contexto atual exige ser renovado. Como diz Moacir Gadotti²⁹² (2000, p. 4) “A educação tradicional e a nova têm em comum a concepção da educação como processo de desenvolvimento individual; todavia o traço mais original da educação deste século é o deslocamento de enfoque do individual para o social, para o político e para o ideológico”.

É nesta direção que se volta o ensino da arte pública relacional hoje, caracterizado pelos processos espaço-temporais e relacionais de contemporização, transformação e construção do cotidiano, por meio dos quais conhecimentos estéticos e artísticos devem ser reorientados. Há nele, uma compreensão da arte pública mais alargada, com reflexos nas ideias de recepção e interação, em relação ao contexto urbano, independentemente de sua permanência ou efemeridade, contanto seja de fácil acessibilidade e capaz de acionar “sensorialidades e cognições de seus apreciadores (espectadores, fruidores, públicos) considerados, portanto participantes da produção da arte e de sua história. É nas relações socioculturais – dentre elas as vividas na educação escolar – que praticamos e aprendemos esses saberes” (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, pp. 93-94). Referimo-nos à expansão dos campos de sentido da arte pública e seu exercício na escola e fora dela, aos aspectos de “interritorialidade”, de fatores interculturais e inter-relacionais que marcam seu pluralismo e diversidade na pós-modernidade.

Em uma revisão histórica e crítica, a década de 1970 trouxe contribuições que ajudam a entender este momento atual, em que o ensino da Arte e arte contemporânea (práticas pedagógicas e criação artística) procuram atualizar-se conjuntamente e passam a operar interligados. Data da década de setenta o aparecimento dos fenômenos “interativos, conviviais e relacionais” (BOURRIAUD,

²⁹² Moacir Gadotti é professor doutor da Universidade de São Paulo e diretor do Instituto Paulo Freire.

2009) na arte/educação, a partir das experiências de artistas/educadores como Joseph Beuys, que, da década de 1990 para cá, cada vez mais, vêm sendo revisadas.

O ensino da Arte e a prática artística de Beuys tinham por princípio pensar “relações” como forma de arte e de arte/educação, intercambiáveis no seu modo de efetivação, dialógicas enquanto prática ativista da arte e ação pedagógica de tendência libertadora e libertária (capítulo 1) em função de que pautou sua *performance* de artista/educador. Em 1971, ele fundou a Universidade Livre Internacional (F.I.U.) na Academia de Belas Artes de Düsseldorf, impelido pela falta de espaço na Academia, onde os alunos pudessem exercer com mais liberdade sua criatividade, não nos termos da auto-expressão pura ou do tecnicismo do ensino liberal, porém, mais movido por um sentimento de uma sociedade nova que estivesse acima dos interesses capitalistas e comunistas. Rainer Rappmann²⁹³ (2010, p. 46) conhecedor das ideias de Beuys²⁹⁴, com base nas palavras do artista ativista Johannes Stüttgen (1987)²⁹⁵ adepto da “escultura social”, nos apresenta uma definição do que seria esta Universidade:

²⁹³ Rainer Rappmann é escritor, editor, publicitário alemão, organizador e fundador da FIU-Verlag.

²⁹⁴ Joseph Beuys, em 1967, promoveu a assembleia constituinte do Deutsche Studentennpartei als Metapartei (Partido dos Estudantes Alemães como Metapartido), acompanhado de duzentos alunos da Academia de Düsseldorf. No ano de 1968, foi acusado de ‘diletantismo político’ num manifesto assinado por nove professores da Academia. Contrapôs-se, em 1969, à decisão da Academia de estabelecer um número limitado para admissão de estudantes. Participou, dois anos depois, de um conjunto de ações para a formação da Freie Internationale Hochschule für Kreativität (Academia Livre Internacional para a Criatividade), que teria como plataforma estudos sociológicos e artísticos. No mesmo ano, acolheu 142 alunos em sua turma num ato de protesto contra o limite de admissão de estudantes, imposto pela Academia. Também, em sinal de protesto, ocupou a secretaria da Academia com dezesseis estudantes não admitidos. Ainda em 1971, mobilizou cinquenta alunos contra a ocupação de uma floresta de Grafenberg por um clube de tênis. Data de 1972, depois das comemorações do Dia do Trabalho, sua *performance* com dois alunos que consistia em varrer e deslocar o lixo da Karl Marx Platz, em Berlim, para a vitrine da Galeria René Block, como meio de chamar atenção para a austeridade do regime marxista. Foi demitido, em outubro desse mesmo ano, pelo Ministério da Educação e da Ciência, sob forte protesto dos alunos e da comunidade artística e cultural da Alemanha, isso depois de, mais uma vez, ocupar com os alunos de sua classe e os estudantes não aceitos a secretaria da Academia de Düsseldorf. Juntamente com Klaus Staeck, Georg Meistermann e Willi Bongard, em 1973, inicia a Verein zur Forderung einer Freien Internationalen Hochschule für Kreativität und Interdisziplinäre Forschung (Associação para a promoção de uma escola superior livre internacional para a criatividade e a pesquisa interdisciplinar). Também em 1973, Beuys e alguns de seus alunos atravessam o rio Reno no barco do artista Anatol Herzfeld como meio de trazê-lo de volta para a Academia. Ainda nesse mesmo ano, passa a ensinar, como professor convidado, na Hochschule für Bildende Kunst (Escola Superior de Artes Plásticas) de Hamburgo. No ano de 1974, na New School for Social Research (Nova York), Art Institute (Chicago) e Dayton Gallery/College of Art, em Mineápolis. Nesse mesmo ano funda com Heinrich Böll, Staeck, Bongard e Georg Meistermann a Freie Internationale Hochschule für Kreativität und Interdisziplinäre Forschung (Universidade Livre Internacional para a Criatividade e a Pesquisa Interdisciplinar). Ganha o direito de retornar a Academia de Düsseldorf, em 1978, após seis anos de luta jurídica, quando teve sua demissão considerada pela justiça como “ato ilegal”.

²⁹⁵ STÜTTGEN, Johannes. F.I.U. – Organ des Erweiterten Kunstbegriffs. Wangen, 1987.

Antes de tudo, porém, a F.I.U. é uma ideia e uma substância invisível, criada por Joseph Beuys com a ajuda de seus colaboradores – em determinadas propostas e projetos – e a partir de seu conceito ampliado de arte. Esta ideia contém a semente espiritual da criação de uma nova cultura humana. A F.I.U. é a imagem de um núcleo livre, internacional e universal de informação, formação e comunicação, que realiza a conexão espiritual entre pessoas que pensam, sentem e têm iniciativa, e aquelas que sofrem com as relações que dominam a Terra hoje.²⁹⁶

Estamos diante de uma obra que interliga arte, educação e política, a que Beuys chamou de “escultura social”, e que abraça a vida sociocultural como um todo: “A escultura social é antes de tudo pensamento, e o pensamento é escultura social” (RAPPMANN, 2010, p. 12) ou seja, escultura social é aqui empregada como escultura viva e ativa, aliás, a ativação do pensamento pela palavra é, em si, uma articulação do saber, o que não deixa de ser ação e que, no caso deste artista/professor, quer dizer forma de revolução: “ ‘Libertar as pessoas é o objetivo da arte; logo, arte, para mim, é a ciência da liberdade’, diz Beuys” (p. 9).

Visto que se projetou mais como artista do que como educador, seu impacto na educação tem sido pouco estudado. Comete-se com isto um erro, já que o percurso de Beuys é marcado por esses entrecruzamentos, tão significativos para se entender a formação do que, a partir da década de noventa, vem se configurando como arte/educação relacional. Os aspectos de sua vida acadêmica como professor, os quais, na verdade, também fazem parte de sua vida artística, culminam com sua expulsão da Academia de Belas Artes de Dusseldorf, em 1972, por desentender-se com a direção em relação aos “critérios de aceitação e avaliação de alunos de arte”, e por exercer uma docência que extrapolava os limites da sala de aula e o campo fechado do ensino da arte. Deste modo, estendia sua prática para os espaços de discussão, de ações sociais, de uso da palavra (comunicação), enfim, para os conceitos abrangentes de arte/educação que não tinham algo a ver com conteúdos preconcebidos, mas com propostas que refletiam a realidade praticada e as relações inter-humanas daí geradas.

Em que isto poderia ser útil, ou melhor ainda, o que daí poderíamos retirar para uma compreensão atualizada da “pedagogia histórico-crítica” (Saviani, 2008) ou “pedagogia crítico-social dos conteúdos” (Libâneo, 1986) que desde a década de 1980

²⁹⁶ “Este texto é a nova versão de um ensaio escrito em 1994 para o catálogo da exposição de Joseph Beuys no Centre Pompidou – Musée National d’Art Moderne, em Paris” - Nota de rodapé do texto *Universidade Livre Internacional: fundação, conceito e resultado*, de Rainer Rappmann, para o catálogo da exposição *A revolução somos nós*, realizada pelo Serviço Social do Comércio, em São Paulo (2010, p. 45).

vem procurando se fortalecer na educação escolar brasileira? Não estariam estas teorias da educação encaminhando-se para uma compreensão de uma pedagogia crítico-relacional, por assim dizer, de que fazem parte o histórico e o social?

O cartaz editado pela F.I.U., por ocasião da participação de Joseph Beuys na 7ª *Documenta* de Kassel, 1982, com a obra *7000 carvalhos* (Figura 74) dá-nos uma ideia da sua arte multiplicada, com a qual trabalhou com os alunos, ocupou os planos de aula, renovou a educação, teorizou sua poética, proferiu conferências etc. : “Além das palestras e desenhos em quadros negros que Beuys usou para expor sua teoria da plasticidade, seu interesse especial era a criação da escultura social, da plasticidade social” (Harlan, 2010, p. 36).

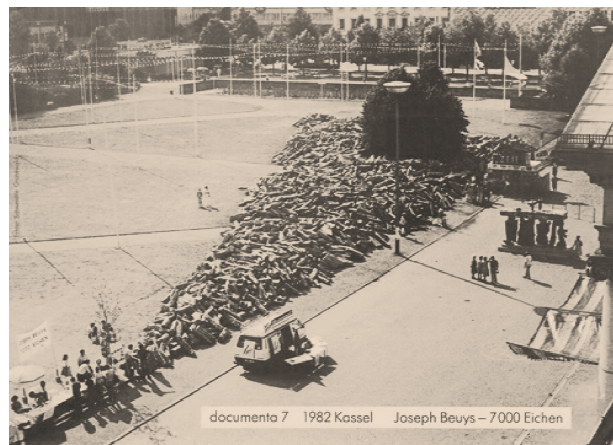


Figura 74. Joseph Beuys. 7000 Carvalhos. 1982. Cartaz offset. 60,5 x 85,5 cm. Editado pela Universidade Livre (F.I.U.). Kassel. (FARKAS, 2010, p 88).

Na poética deste artista/professor, a educação é parte integrante da obra, tanto quanto os aspectos políticos e artísticos. Sua obra traz questões a par das quais identificamos “o pensamento complexo”, defendido por Edgar Morin (2007, p. 5) em relação ao contexto contemporâneo: “é complexo o que não se pode resumir numa palavra-chave, o que não pode ser reduzido a uma lei nem a uma ideia simples”; segundo ele, no entanto, é preciso ter um entendimento de complexo para além da palavra complexidade, no que esta pode significar de simplicidade ou definição pronta: “*A complexidade é uma palavra-problema e não uma palavra-solução*” (p. 6). Problema é aqui empregado no sentido de desafio, de problematizar o cotidiano a fim de melhor compreendê-lo ao invés de simplesmente resolver seus problemas.

Antes de mais nada devo dizer que a complexidade, para mim, é o desafio, não a resposta. Estou em busca de uma possibilidade de pensar mediante da

complicação (ou seja, as infinitas inter-retroações), mediante das incertezas e mediante das contradições. Eu absolutamente não me reconheço quando se diz que situo a antinomia entre simplicidade absoluta e a complexidade perfeita. Porque para mim, primeiramente, a ideia de complexidade comporta a imperfeição já que ela comporta a incerteza e o reconhecimento do irredutível. (p. 102).

Com isto, Morin não nega a simplificação, mas a relativiza, distanciando-a do lugar da verdade simples, uma vez que não se pode negar o grau de multiplicidade e complexidade das coisas: “A complexidade surge, é verdade, lá onde o pensamento simplificador falha, mas ela integra em si tudo o que põe ordem, clareza, distinção, precisão no conhecimento” (p. 6) trazendo para a educação, o pensamento “simplificador” associa-se ao ensino tradicional que simplifica e desintegra ao máximo o conhecimento em conteúdos e disciplinas específicas, ao passo que o ensino comprometido com o pensamento complexo procura integrar “os modos simplificadores de pensar” à luz da complexidade do real e do que isto pode representar em termos de multidimensionalidade, agregação e ampliação disciplinar.

Estes poucos exemplos, apressados, fragmentados, dispersos, têm o propósito de insistir na espantosa variedade de circunstâncias que fazem progredir as ciências, quando rompem o isolamento entre as disciplinas: seja pela circulação de conceitos ou de esquemas cognitivos; seja pelas invasões e interferências, seja pelas complexificações de disciplinas em áreas policompetentes; seja pela emergência de novos esquemas cognitivos e novas hipóteses explicativas; seja, enfim, pela constituição de concepções organizadoras que permitam articular os domínios disciplinares em um sistema teórico comum. (MORIN, 2010a, p. 112).

Quando o artista/educador Joseph Beuys trouxe para sua produção elementos da educação, arte e política, nas décadas de setenta e oitenta, podemos dizer que ele estava trabalhando no plano do pensamento complexo, identificado pelo que nomeou de escultura social. É o caso desta obra, *7000 Carvalhos* (Figura 75)²⁹⁷ como projeto de escultura monumental, viva, ligado à *land art*; ela conta com a plantação de sete mil árvores, cada uma delas cercada por colunas de basalto. Esta espécie de planta é conhecida pela sua resistência, forjada pela ação do tempo, em seu crescimento lento e sólido, mesmo assim atingindo grandes alturas, diferentemente dos blocos de rocha, escura e dura, que permanecem quase imutáveis à ação do tempo, ao longo dos anos. As mudas de carvalho, símbolo de regeneração do planeta, semeadas juntas às colunas de

²⁹⁷ Imagem reproduzida do site Novos Curadores. Disponível em: <http://www.novoscuradores.com.br/blog/img/lightbox/beuys7000oaks2_1284773263.jpg>. Acesso em dez. de 2012.

pedra, logo as ultrapassariam e despontariam em direção ao céu, enquanto o mineral permaneceria cristalizado em sua formação primária.

Ao lidar com a passagem do tempo e transformação da paisagem, Beuys criou, ao mesmo tempo, uma obra realista e visionária, dirigida à necessidade de mudança de comportamento das pessoas em relação ao meio ambiente e planeta, de que a arte e a educação podem ser agentes, em razão de uma consciência ambiental e social, a partir de atitudes individuais, coletivas e globais.



Figura 75. Joseph Beuys. 7000 Carvalhos. 1982. Documenta de Kassel.

O projeto que se iniciou na *Documenta* de Kassel, em 1982, prolongou-se pelos cinco anos seguintes com a participação de escolas, organizações comunitárias e moradores da cidade. Em 1984, sob a orientação da F.I.U., mais 3500 carvalhos foram semeados, em torno dos quais se manteve o debate em defesa da natureza, da sensibilização e consciência ecológica, estendendo-se para outros centros como Nova York, Austrália (Bienal de Sydney), Oslo (Academia de Arte) mesmo depois de sua morte (1986), quando seu filho, Wenzel Beuys, plantou a última árvore.

Uma vez que estamos falando de sensibilização e consciência ecológica, seria interessante abrir um parêntese aqui para apontar um dos trabalhos que fizeram parte da intervenção urbana *Praça/Casa* e que se encaixa (guardados os contextos) nas

questões ambientais, levadas a cabo por Beuys. Trata-se da obra *Barulho bom*, de autoria da ex-aluna, do IFCE, e artista visual Lucíola Feijó, que apresentou uma proposta artística coletiva, baseada no acontecimento histórico das bicicletas brancas da Holanda (1964) organizado pelo movimento Provos (“jovens encenqueiros”) sobre o qual o artista e historiador italiano Matteo Guarnaccia (2003) diz ser um dos responsáveis pelo surgimento da contracultura e influenciador da cultura *hippie*. Em 1967, Provos dá por encerradas suas atividades.

Os representantes insurgentes deste movimento conseguiram ocupar um lugar na Câmara Municipal de Amsterdã, onde apresentaram os “Planos Brancos”, dos quais constava o “Plano da Bicicleta Branca”, voltado para os problemas do transporte urbano. Entre outras coisas, queriam que o governo municipal proibisse o trânsito de veículos motorizados, no centro da cidade, e que dispusesse 20.000 bicicletas para acesso livre da população. Ao terem a proposta recusada, os Provos resolveram, eles próprios, pintar 50 bicicletas de branco e deixar acessíveis aos usuários. Sob o pretexto de que havia uma lei municipal a proibir a presença de bicicletas, estacionadas, sem uso de correntes e cadeados, os policiais acabaram por apreendê-las. Depois de soltas, o movimento ativista repetiu a operação, desta vez munindo as bicicletas com cadeados e imprimindo suas respectivas combinações nas próprias bicicletas.

Barulho bom revisita este acontecimento e lhe empresta um sentido político e poético, adaptando-o à realidade do bairro Benfica, sem o ativismo da década de sessenta, mas com a preocupação de chamar atenção para a consciência ambiental e a qualidade de vida. A artista conseguiu exemplares de plantas frutíferas e ornamentais junto à Secretaria do Meio Ambiente e Controle Urbano (SEMAN) da Prefeitura Municipal de Fortaleza. Estas mudas ficaram à disposição do público, propositalmente, em uma borracharia, localizada nas imediações, entre um Posto de Combustível e a Praça da Feira, lugar das ações, de onde a artista passava a abastecer a cesta de sua bicicleta, branca, carregando-a de mudas e panfletos, em movimentos de idas e vindas, ligando um ponto a outro, ocasião em que distribuía as mudas e os panfletos com os frequentadores da praça.

As palavras do panfleto (Figura 76) justificando a ação, terminam com o seguinte convite: “AGORA!!! Num ato de revolução plantemos flores e árvores e escutemos a catraca na batida do tempo orgânico”. Enquanto isto, na borracharia, ao

lado das mudas, Lucíola dispôs material de pintura, de cor branca, para quem se interessasse em pintar as próprias bicicletas, ao mesmo tempo em que disponibilizou a sua para quem quisesse se engajar na ação.



Figura 76. Lucíola Feijó. *Barulho Bom*. Material gráfico. 2008. Intervenção urbana *Praça/Casa*. Praça da Feira da Gentilândia. Fortaleza-CE.

De volta à prática arte/educativa de Beuys, interessa observar que ela coincide com a crise do pensamento científico, linear, até então dependente da investigação especializada, quando esta se viu obrigada a intercambiar conceitos, transferir problemas, articular métodos, cruzar disciplinas, em nome do próprio progresso da especialização. A produção deste artista/educador é de natureza “interdisciplinar”, pensada assim no tempo em que esta palavra ainda se iniciava no vocabulário da pesquisa científica, antes de tornar-se jargão nos meios de comunicação, da produção artística e do ensino escolar, mesmo que seu exercício não tenha sido de todo assimilado, muitas vezes, resumindo-se a um ato de pura “animação cultural”, no dizer de Olga Pombo²⁹⁸ (2004).

O aspecto intrigante, aqui, é que, não obstante o fator interdisciplinar, pensado por Beuys, ser importante para situar o lugar que as relações assumem no corpo referencial da obra de arte, esta ênfase, nas relações, tem gerado algumas discordâncias,

²⁹⁸ Olga Pombo é professora doutora, auxiliar, da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (FCUL).

como a de Claire Bishop²⁹⁹ (2004) para quem a estética relacional, defendida por Bourriaud dá preferência às relações em detrimento do tema: “O problema que surge com a noção de ‘estrutura’ de Bourriaud é que ela estabelece uma relação errática com o tema ou o conteúdo visíveis do trabalho”³⁰⁰, em razão de que, segundo seu ponto de vista, perde-se o conceito de democratização, por ele anunciado. Além disto, continua, “apesar de os trabalhos afirmarem depender de seu contexto, eles não questionam sua imbricação neste contexto”³⁰¹.

Dadas estas observações críticas, precisamos fazer algumas ponderações: embora tenhamos tomado a obra de Joseph Beuys para situar historicamente o nascedouro da estética relacional, de fato, Bourriaud pouco se referiu a ela (o que parece um hiato) também ignorou a vanguarda brasileira que, na década de sessenta, trazia relações formais de cunho colaborativo, participativo e interativo, como as que encontramos nas obras de Lygia Clark e Hélio Oiticica. Sua teoria reside no fato de que as atitudes de transformação social, empregadas pelos artistas de hoje, “não se apoia absolutamente na reinterpretação de tal ou tal movimento estético do passado; a arte relacional não é o *revival* de nenhum movimento, o retorno a nenhum estilo; ela nasce da observação do presente e de uma reflexão sobre o destino da atividade artística” (BOURRIAUD, 2009, p. 61).

Claire Bishop faz uma leitura deste modo de pensar, tomando como parâmetro a dimensão que Bourriaud atribui ao sentido utópico, naquilo que diferencia uma geração da outra:

A principal diferença, de seu ponto de vista, é a mudança de atitude em relação à transformação social: em vez de uma pauta “utópica”, os artistas de hoje buscam apenas encontrar soluções provisórias aqui e agora; em vez de tentar transformar seu ambiente, os artistas hoje estão simplesmente “aprendendo a habitar melhor o mundo”; em vez de ansiar por uma utopia futura, essa arte estabelece “microutopias” funcionais no presente (ER, p. 18)³⁰². Bourriaud resume vividamente essa nova atitude em uma única frase: “Parece mais urgente inventar relações possíveis com os vizinhos de hoje do que entoar loas ao amanhã” (ER, p.62)³⁰³.

²⁹⁹ Claire Bishop é crítica de arte inglesa, professora associada do Programa de Doutorado da CUNY Graduate Center em New York.

³⁰⁰ BISHOP, Claire. *Antagonismo e estética relacional*: “Originalmente publicado na revista October n. 110 (2004). Publicado na revistatatuí.com/revista/tatuí-12/claire-bishop/ (p. 5/16). Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/artereflecoes/site/wp-content/uploads/2012/08/Claire-Bishop-port..pdf>> Acesso em fev. 2013.

³⁰¹ Idem.

³⁰² Nicolas Bourriaud (2009, p. 18).

³⁰³ Op. cit. p.. 2/16.

É particularmente no sentido de “microutopias”, ligadas a situações-problemas do cotidiano, que o conceito estético-relacional de Bourriaud se afasta da ideia de transformação social, utópica, em sua dimensão visionária: ao invés de um mundo projetado ideologicamente, cabe a prática deste mundo, aqui/agora, de forma democrática e emancipatória e como modelo de sociabilidade; mas é justamente aí, quanto à concepção de valor democrático, que Bishop traz alguns questionamentos. Seu posicionamento se apoia na publicação de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (1985), *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics*³⁰⁴ (*Hegemonia e Estratégia Socialista: Rumo a uma política democrática radical*) de onde reitera o conceito de “antagonismo”, com o qual a sociedade democrática tem de lidar:

Laclau e Mouffe afirmam que uma sociedade democrática em pleno funcionamento não é aquela em que todo o antagonismo desaparece, mas aquela em que novas fronteiras políticas são constantemente traçadas e colocadas em debate – em outras palavras, uma sociedade democrática é aquela em que as relações de conflito são sustentadas e não apagadas. Sem antagonismo existe apenas um consenso imposto por uma ordem autoritária – uma total supressão do debate e da discussão, que é desfavorável à democracia. É importante enfatizar em seguida que a ideia de antagonismo não é compreendida por Laclau e Mouffe como sendo uma aceitação pessimista de um beco sem saída, político; antagonismo não sinaliza “a expulsão da utopia do campo do político”. Pelo contrário, eles sustentam que sem o conceito de utopia não há possibilidade de um imaginário radical. A tarefa é equilibrar a tensão entre o imaginário ideal e o gerenciamento pragmático de uma positividade social sem cair no totalitarismo.³⁰⁵

Na concepção de Bishop, o sentido de democracia de Bourriaud é insuficiente, por confundi-lo com aceitação plena em torno de um objetivo comum, relacional, sem a presença de conflitos e tensões entre as partes, quando estas, na verdade, são elementos constituintes de sua realização, ou seja, não há democracia sem embates antagônicos, uma vez que dela fazem parte subjetividades, modos diferentes de pensar e agir. Nestas circunstâncias, segundo suas observações, a ideia de um consenso grupal, harmonioso, “comunidade-como-unidade”, não condiz com o indivíduo no contexto atual, “sujeito dividido, de identificações parciais, abertas ao fluxo constante”; em sendo assim, pensa o antagonismo relacional como saída possível, segundo o qual, não deveria ser pensado em termos de harmonia social, mas na tensão, provocada pelas forças de repressão e de relações de poder; importando os aspectos políticos, mais do

³⁰⁴ Ernesto Laclau and Chantal Mouffe. *Hegemony and Socialist Strategy*. London: Verso, 1985. (Parte da segunda edição, 2001, encontra-se disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=-ZVoVtwCMzOC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false>. Acesso em fev. 2013).

³⁰⁵ Op. cit. p. 6/16.

que a aparência harmoniosa. Enfim, para ela, o antagonismo polêmico é que, concretamente, faz repensar nossa relação com o mundo e as diferenças entre os sujeitos que o habitam. (BISHOP, 2004).

O que nos interessa não é trazer o “antagonismo relacional” para o primeiro plano da discussão, tomá-lo como camisa de força, movimento ideológico (escultura social, por exemplo) ou modelo para as relações de produção arte/educativas, hoje; tampouco ignorá-lo, antes pelo contrário, como a “estética relacional” pode trabalhar este antagonismo. O próprio Bourriaud (2009, p. 60) diz que: “Todos os artistas, cujo trabalho deriva da estética relacional, possuem um universo de formas, uma problemática e uma trajetória que lhes são próprias: nenhum estilo, tema ou iconografia os une”, salvo a motivação prática e teórica do intercâmbio social. Há, sim, uma identificação com a arte, a crítica institucional e o “utopismo de vanguarda” da década de setenta, mas isto não quer dizer um retorno ideológico, o que, por si, já se configura como fator de antagonismo, diferenciando-se daquela crítica direta, frente aos modos como tratar o estado de rivalidade entre coletividades, pessoas ou sistemas, na atualidade, o que é próprio da natureza democrática:

(...) O que elas produzem são espaços-tempos relacionais, experiências inter-humanas que tentam libertar-se das restrições ideológicas da comunicação de massa, de certa maneira, são lugares onde se elaboram socialidades alternativas, modelos críticos, momentos de convívio construído. (p. 62).

(...) Hoje, não se procura mais avançar por meio de posições conflitantes, e sim com a invenção de novas montagens, de relações possíveis entre unidades distintas, de construções de alianças entre diferentes parceiros. (p. 63).

Entendemos que “as relações cognitivas do homem com o mundo”, mencionadas por Olga Pombo, quanto à interdisciplinaridade, têm algo a ver com as relações do homem com o homem, ditas acima, por Bourriaud, que dizem respeito às inter-relações humanas, senão, atentemos para o que diz a pesquisa de André Mesquita, sobre a presença das relações em ações artísticas, com o engajamento social na arte contemporânea, que resultou no livro, *Insurgências poéticas: arte ativista e ação coletiva*, quando fala de “transversalidade e identidade múltiplas”:

Há, na prática artística coletiva, a existência de um contrato solidário entre os indivíduos de um grupo, contrato este baseado pela similaridade ou diferença de suas experiências pessoais e habilidades críticas e analíticas. Diferentes especializações e percursos pessoais dos indivíduos de um grupo permitem criar trabalhos que ampliam os limites de suas disciplinas e canalizam temas, ações e competências não apenas artísticas, mas também ligadas a outras

áreas do conhecimento (pesquisa histórica, sociológica, etnográfica e tecnológica) ou a projetos que transitam no campo do urbanismo, da arquitetura, da educação, da biotecnologia e da ecologia. (MESQUITA³⁰⁶, 2011, p. 46)

Parece claro que a interdisciplinaridade e integração de saberes, necessariamente, passam pelo “contrato solidário” (relacional) mesmo quando regido por opiniões contrárias e zonas de tensão, no que toca ao exercício de comunicação, troca de conhecimentos, diálogos discursivos, agenciamento de ideias, discussões que agregam disciplinas diferenciadas, práticas socioculturais, senso de coletividade, tudo aquilo que diz respeito a atitudes interativas, relacionais.

O ponto culminante, aqui, é trazer para a arte/educação o que estes fatores podem significar em termos de mudanças epistemológicas, sob as tensões, os desafios e antagonismos contemporâneos, de modo que estas mudanças não se configurem em unanimidades, pelo simples fato de se basear no fator relacional, com isto cair no relacional pelo relacional, sem o sentido político do que isto representa. O termo político, neste caso, segue o pensamento de Imanol Aguirre³⁰⁷ (2011, p. 71) que não o concebe “disputa imediata e direta pelo exercício de poder, mas a ação tendente a configurar um espaço específico de emancipação e a circunscrição de uma esfera particular de experiência, na qual os sujeitos possam dispor de todas suas capacidades e sejam donos de sua voz e de seus atos”. Empregamos político como meio de “socialidade”, pelo qual arte e política, vistos da perspectiva da cultura visual, no trato de novos paradigmas, podem contribuir para uma educação emancipadora.

Sabemos que a visão “culturalista” foi uma tendência natural da arte pós-moderna, algo que o contexto empurrava para isto, e para qual a educação tem procurado se voltar:

Esta mudança de enfoque está se tornando muito importante na educação, já que o próprio espírito integrador da arte e da vida que anima qualquer visão culturalista está no germe de qualquer concepção educativa que se preocupe por procurar um acesso generalizado e democrático à recepção e à produção cultural. (AGUIRRE, 2011, p. 82).

³⁰⁶ André Mesquita é pesquisador das relações entre arte, política e ativismo; integrante da Rede Conceitualismos do Sul, com participação em experiências coletivas ligadas à ações de democracia direta, autogestão e movimentos sociais.

³⁰⁷ Imanol Aguirre é doutor pela Universidade do País Basco e professor de Educação Artística na Universidade Pública de Navarra, Espanha.

Cabe à arte/educação/política, pela cultura visual, democratizar e socializar os meios de transformação pessoal, não só pelo acesso às informações, mas também pela experiência estética, em sua dimensão produtiva e receptiva, em relação à visão de mundo (cultural) de se colocar de forma consciente e crítica em relação a ele e a vida coletiva, ao que cada um (e o outro) traz de conceitos estendidos e experiência própria, e ao modo, como a partir destas investigações, novas camadas de significados vão sendo criadas e novos saberes repassados, discutidos e atualizados.

Considero que temos muito mais para fazer investigando e inventando novas formas de redistribuição nos regimes de poder do que nos ocupando da interminável atividade de desmascarar as formas que este adota na cultura visual ou insistindo em constatar uma e outra vez a onipotência do sistema. (p. 91).

O pensamento de Imanol Aguirre acerca de *Cultura visual, política da estética e educação emancipadora* (2011) tem por base os conceitos de “divisão do sensível” e “estética política” de Jacques Rancière³⁰⁸, pelo qual entende que “é precisamente na distribuição do acesso ao espaço material e simbólico e na configuração deste regime de divisão do sensível que o estético e o artístico se aliam ao político” (AGUIRRE, 2011, p. 72). Como se percebe, os dois conceitos giram em torno da figura do espectador em relação à arte, a quem cabe, nas palavras de Rancière (2010, p. 9) “o direito de conhecer e o poder de agir”, nisto reside a “estética política”, o meio pelo qual, para além do olhar passivo, dá-se a conhecer (que é mais do que ver) a capacidade do espectador de emancipar-se:

Deste modo, forçá-lo-emos a trocar a posição de espectador passivo pela de alguém que conduz uma investigação ou uma experiência científica, alguém que observa os fenômenos e investiga as respectivas causas. Ou então propor-se-lhe-á um dilema exemplar, semelhante aos que se colocam aos indivíduos empenhados em decisões. Far-se-á, assim, com que agrida o seu próprio sentido de avaliação das razões, da respectiva discussão e da escolha radical. (p. 11).

Estética política (Rancière) está, portanto, atrelada aos modos de partilha do sensível, e, por conseguinte, diz respeito também à estética relacional (Bourriaud) mediante a qual procura repensar sua repartição: “desmantelar a fronteira entre os que agem e os que veem, entre indivíduos e membros de um corpo coletivo” (RANCIÈRE,

³⁰⁸ Jacques Rancière é um filósofo francês, professor doutor da *European Graduate School de Saas-Fee* e professor emérito da Universidade de Paris.

2010, p.31) que é o mesmo que dizer emancipação, isto é, recusa do que separa produtor do espectador, do que distingue aquele que sabe do ignorante, do que divide conhecedores de áreas específicas daqueles que operam em territórios e disciplinas expandidas. Eis o cerne da questão, emancipação intelectual:

Na lógica pedagógica, o ignorante não é apenas aquele que ignora ainda o que o mestre sabe. É antes aquele que não sabe o que ignora nem como chegar a saber isso que ignora. O mestre, esse, não é apenas o indivíduo que detém o saber ignorado pelo ignorante. É também aquele que sabe como fazer da coisa ignorada um objeto de saber, em que momento e segundo que protocolo. Porque, em boa vontade, não há ignorante que não saiba já um conjunto de coisas, que não as tenha aprendido por si próprio olhando e escutando à sua volta, observando e repetindo, enganando-se e corrigindo os seus erros. (p. 16).

Esta emancipação intelectual, de que faz parte a estética política, nada mais é que o pensamento e a vontade de romper (ação emancipadora) com qualquer tipo de hierarquização das posições, no processo que vai de uma ignorância menor a um saber que desconhece existir, mas que pode ser capaz de apreendê-lo e articulá-lo com a própria experiência (conhecimento) mais do que isto, de gerar discursos, a partir daí, de modo que suas investidas intelectuais possam chegar aos outros e que estes outros acrescentem novas abordagens e conhecimentos, sobre os quais, aquele primeiro voltará a rever e atualizar, retomando o caminho, e assim por diante.

Ainda em relação à arte e política, para que fique claro como prerrogativa do sentido relacional aqui empregado, na perspectiva da arte/educação, chamamos atenção, mais uma vez, para o valor do multiculturalismo, enquanto diversidade cultural, e o esforço de trazê-lo para a reforma escolar. No texto intitulado *Questões de diversidade na educação e cultura visual: comunidade, justiça social e pós-colonialismo*, um grupo de professoras (Christine Ballengee-Morris, Vesta A. H. Daniel e Patricia L. Stuhr) da Universidade de Ohio, Estados Unidos, se debruça sobre o conceito de educação multicultural:

Educação multicultural é um conceito, uma filosofia e um processo que teve origem na década de 1960 como parte do Movimento pelos Direitos Civis, para combater o racismo. Foi, na época, e ainda é, um processo educacional dedicado à preocupação com mais oportunidades igualitárias, para cassar direitos civis individuais e de grupos que levam vantagem em áreas social, política e especialmente educacional (BALLENGEE-MORRIS et aliae, 2008, p. 266)

Insistimos, neste ponto de vista, como fator importante para os aspectos relacionais da arte/educação - ponto de partida, de chegada e continuação - no que toca às diferenças dos sujeitos da aprendizagem, enquanto indivíduos com competências e aptidões, capazes de romper subjugações, e que, na estética relacional e política, podem encontrar meios de transformação pessoal e cultural, de inclusão e justiça social, de ética e democratização, sabendo que sua realização plena dificilmente será atingida, mas cientes do que for possível avançar no campo das “microutopias”, aqui e agora.

A título de exemplo, citamos a dissertação de mestrado da professora portuguesa, Maria Adelaide Valério Pereira, em que discorreu sobre *Formação Cívica e Interculturalidade: Um estudo de Investigação/Acção* (2010). A partir de uma realidade multicultural de uma escola secundária, pública, do concelho de Oeiras, Portugal, ela aborda (aciona) algumas vivências e levanta algumas questões úteis para nosso estudo, principalmente por se tratar de pesquisa-ação e lidar com desafios relacionais. A principal delas, certamente, diz respeito à atitude de pensar o termo “intercultural”, como uma posição mais justa e igualitária, ao invés do sentido “multicultural”, nem sempre entendido do ponto de vista da assimilação de várias culturas, mas no predomínio da cultura dominante sobre a dominada:

O encontro multicultural que se fazia pelo predomínio do mais forte sobre o mais fraco, do vencedor sobre o vencido, contrariando a perspectiva de encontros culturais, positivos, que pressupõem um mínimo de igualdade dos dois lados, é hoje encarado de forma mais justa mediante o reconhecimento de si e do outro numa interação equitativa e evolutiva em que a atitude multicultural dá lugar a uma atitude intercultural (PEREIRA, 2010, p. 11).

Citamos este exemplo, considerando que a professora-investigadora, Maria Adelaide Pereira, em sua pesquisa, chegou à conclusão de que o fator intercultural está diretamente ligado ao conhecimento e à aceitação de si e do outro: “Reconhecendo em cada um responsabilidade individual e colectiva no sucesso de si próprio e do outro como factor de crescimento e contributo para a verdadeira educação intercultural” (p. 83). No nosso caso, pensar “interculturalidade” enquanto diálogo e reflexão, entre diferenças, significa trazer para os dispositivos interventivos, urbanos, aqui propostos, elementos pedagógicos de “auto-conhecimento” e “auto-estima”, importantes para o sentido de alteridade e cidadania, de se ver e ser visto interagindo com o outro, o bairro, a cidade e o mundo.

A seguir, traçamos algumas considerações, do ponto de vista da arte/educação relacional, com base em práticas interventivas, que podem trazer contribuições para se pensar e praticar atitudes de “interculturalidade”, cujos modos de compreensão do estético têm, nas relações inter-humanas, o meio e o fim transpostos para a legitimação da educação.

2.1 O lugar do “eu” artista/educador/pesquisador.

Em uma pesquisa que leve em conta a própria experiência, o conhecimento objetivo não se faz separando o sujeito do objeto. É o que conclui Edgar Morin (2010b, p. 29) em *Saberes Globais e saberes locais*: “Sem pensar que no conhecimento objetivo há, também, a projeção de estruturas mentais dos sujeitos humanos e, ainda, sob condições históricas, sociológicas, culturais precisas”, portanto, um princípio de conhecimento que passa longe dos aspectos quantitativos e de separação homem-natureza, utilizados até meados do século passado, mas que não se encaixam na perspectiva das incertezas do mundo dos dias atuais.

Com as seguintes indagações: “será que o que eu faço é o que eu sou? será que o que eu sou é o que eu faço?”, Edith Derdyk³⁰⁹ (2002, p. 19) aborda a “poética do ato criador” assinalando o pensamento de Henri Bergson (1971)³¹⁰ segundo o qual somos aquilo que fazemos e vice-versa, de tal forma que estamos sempre nos criando a partir do que produzimos, num ato contínuo.

Foi o que aconteceu, como vimos, com o educador/artista/pesquisador Joseph Beuys e suas articulações artísticas e educacionais, justapostas ao “projeto de comunicação” com reflexos pedagógicos, ecológicos, políticos etc. (Universidade Livre Internacional, Defesa da Natureza, Organização pela Democracia Direta por Plesbicito) cuja história de vida se liga ao seu fazer. A presença do feltro e gordura na sua obra, por exemplo, está relacionada com sua passagem pela Segunda Guerra Mundial, na Força Aérea Alemã (Luftwaffe) onde foi gravemente ferido, em uma missão na Criméia, quando seu avião foi atingido, sendo resgatado e tratado com estes elementos, por nativos tártaros, cujos cuidados o salvaram. Não podemos isolar este acontecimento do pensamento que norteou sua prática como artista/educador/pesquisador ao longo da

³⁰⁹ Edith Derdyk é a artista e pesquisadora, ministra cursos livres e de aprofundamento para professores no Instituto Tomie Ohtake, Collégio das Artes e Fullframe Escola de Fotografia e b_arco/galeria Virgílio.

³¹⁰ BERGSON. *A evolução criadora*. Rio de Janeiro: Opera Mundi, 1971.

vida: “A revolução somos nós” (no que poderíamos acrescentar: “e nossas relações inter-humanas críticas e participativas”).

O estado do “eu” artista “*vive um fazer*” presentificando a natureza móvel, imprecisa, potente, intempestiva e incisiva do ato criador, em detrimento de uma capacidade e habilidade de produzir objetos já decodificados dentro de um determinado sistema de produção” (DERDYK, 2001, p. 19). Isto quer dizer que a arte, antes de tudo, é a liberdade do ato criador, no seu sentido mais pleno de subjetividade; embora, camadas de discursos lhe possam ser acrescentadas ao resultado materializado, ainda assim, sua fonte matricial de criação (pensar, projetar, sentir, processar, contextualizar, gestar etc.) é intransferível e inalcançável em sua tradução, o que vale também para a experiência da recepção, que a recria, atribuindo-lhe novos significados, distanciando-se das motivações primeiras que a originaram. Nisto reside a parcialidade da obra de arte, por mais que queiramos nos aproximar de uma tradução literal, jamais chegaremos a alcançá-la em sua “verdade”, inclusive, escapando este domínio ao próprio artista.

As palavras de Paul Valéry (1999, p. 196) ao examinar seu “estado poético”, ajustam-se com o que acabamos de mencionar:

Estou dizendo que vejo em mim o que se passa quando tento substituir as fórmulas verbais por valores e significados não verbais que sejam independentes da linguagem adotada. Encontro aí impulsos e imagens ingênuas, produtos brutos de minhas necessidades e de minhas experiências pessoais. *E a minha própria vida que se espanta*, é ela que deve me fornecer, se puder, minhas respostas, pois é somente nas reações de nossa vida que pode residir toda a força e como que a necessidade de nossa verdade.

Esta citação se refere ao “eu” poeta de Valéry e ao fazer literário, no entanto, podemos estendê-la à poética visual, graças a inefabilidade deste “estado de poesia”, como ele denomina, “irregular, inconstante, involuntário, frágil, e que o perdemos, assim como o obtemos, *por acidente*” (p. 198) que tanto pode estar presente no ato da criação do poema como da obra visual. Ao artista cabe querer buscar, ou não, melhor compreensão deste fenômeno, ou seja, se lhe interessa ser pesquisador (além do “eu” artista) aproximar-se o máximo possível desta inalcançável “verdade”; mais do que isto, repassá-la aos outros; configura-se, neste caso, a realização do “eu” professor/pesquisador.

A pesquisadora e crítica de arte, Iceleia Cattani³¹¹ (2004, p. 143) no texto *Arte contemporânea: o lugar da pesquisa*, faz a seguinte distinção:

Nem todo artista será pesquisador no sentido estrito da palavra, embora a pesquisa em artes plásticas pressuponha uma práxis artística; mas, enquanto o artista que trabalha unicamente em seu atelier, tem a liberdade e o direito de recusar toda e qualquer metodologia e sistematização de ideias, sobretudo em sua forma verbal e/ou escrita, o pesquisador em artes plásticas, ligado em geral a instituições de ensino e/ou pesquisa, tem um compromisso com a produção do saber e o efeito multiplicador de suas reflexões. Este último *optou* por desempenhar dois papéis, simultaneamente artista e professor/pesquisador.

O pensamento visual, estruturado, tem uma atribuição importante neste processo de “pesquisa em arte”, em que se perscrutam os elementos visuais, forma, materiais, método e reflexões, relacionados com o fazer artístico. Cattani lembra que o pensamento visual se caracteriza por sua natureza não-verbal: “Ele se expressa por meio dos formantes da forma, dos formantes da cor, das questões espaciais, independentemente de qualquer conteúdo narrativo ou de compromisso com a representação do mundo visível” (pp. 141-142). Isto não significa dizer que sua prática não seja de utilidade para a “pesquisa sobre arte”, em que pesa a linguagem verbal, no exame da obra do ponto de vista histórico, teórico e de outros saberes (filosófico, psicológico, sociológico, político...). Tudo isto são meios de significar a obra e mediar sua compreensão, continuamente, em relação aos quais o pensamento visual e o pensamento verbal se articulam e, quanto mais afinados estiverem, maiores as possibilidades de uma aproximação do seu entendimento, tanto quanto de sua expansão em direção ao futuro.

Dado o predomínio da linguagem discursiva no sistema acadêmico, mais preocupado com o “porquê” do que com o “como” da arte, o artista/professor pesquisador encontra dificuldades de fazer valer suas pesquisas de investigar a própria poética à luz do pensamento visual, de estruturá-lo a seu modo singular de expressão. É preciso lembrar que o professor/pesquisador não se acomoda aí, seu ato movimenta-se entre produzir, repassar e construir novos conhecimentos, a seu favor e dos alunos, encorajando-os também à prática e reflexão de suas subjetividades e experiências estéticas, que poderão tornar-se elementos de novas análises no plano da arte/educação.

³¹¹ Iceleia Cattani é professora doutora, titular, do Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Neste aspecto, o pensamento verbal acadêmico e educacional tem um papel importante ao levantar problemas e questionamentos, encontrando na produção individual pontos de discussão coletiva, de novos conhecimentos e do fazer relacional. Ações pedagógicas desta natureza contribuem para os processos de entendimento (questionador) do ato criador e relacional, ao lado do conhecimento transposto pelas funções linguísticas, lembrando o que pensa Icleia (p. 139): “É por seu caráter “não discursivo” que a arte pode acolher uma pluralidade de discursos”.

Os aspectos objetivos e quantitativos, na produção burocrática do magistério, muitas vezes, coloca em segundo plano o conhecimento complexo, ao qual a prática e a pesquisa individuais são indispensáveis, sem as quais a dedicação ao ensino fica comprometida. Na educação, a consciência de si mesmo, pelo que diz Morin (2007, p. 66) coloca-nos no centro do mundo, assim como, por egocentrismo, colocamos nossos alunos e com eles o que, como arte/educadores, criamos e pesquisamos subjetivamente:

O fato de poder dizer “eu”, de ser sujeito, significa ocupar um lugar, uma posição onde a gente se põe no centro de seu mundo para poder lidar com ele e lidar consigo mesmo. É o que se pode chamar de egocentrismo. Claro, a complexidade individual é tal que quando nos colocamos no centro do nosso mundo, nós ali colocamos também os nossos: isto é, nossos pais, nossos filhos, nossos concidadãos, somos mesmo capazes de sacrificar nossas vidas pelos nossos. Nosso egocentrismo pode se encontrar englobado numa subjetividade comunitária mais ampla; a concepção do sujeito deve ser complexa.

Para o artista/educador/pesquisador, a natureza subjetiva, própria do ato criador, pela qual aciona, adquire, processa e produz conhecimento, soma-se e faz-se simultânea à transferência deste saber, alimentando a cadeia produtiva, pela qual a formação escolar e o exercício acadêmico são responsáveis, ensinam a entender códigos, aproximam arte da ciência, constroem novos discursos e, sobretudo, trabalham em razão das inter-relações humanas.

A auto-organização, no sistema da arte/educação, convive com o paradoxo existente entre o sistema acadêmico cartesiano e o sistema artístico, com o qual se torna possível aprender e, ao mesmo tempo, ensinar arte, sobretudo em se tratando da arte contemporânea e da estética relacional, sobre as quais pesa a experiência pessoal ante a vida cotidiana. Deste modo, o prazer da pesquisa arte/educativa, acadêmica, aproxima o professor/artista da realidade que investiga, tanto quanto oferece, a ele e aos alunos, elementos para nela intervir.

Mencionamos todos estes fatores para situar algumas obras que, nesta pesquisa, não obstante o caráter relacional (coletivo) devemos considerar o aspecto autoral (subjetivo). Neste caso, em particular, quando necessário, optamos por usar a primeira pessoa do singular (“eu”) no lugar de “nós”, assim como aconteceu na introdução, em que as razões do “eu” artista e do “eu” educador/pesquisador foram mencionadas para justificar esta investigação, tal aconteceu com o trabalho *Arquitetura da paisagem* (Figura 1).

Assim este estudo prático/reflexivo, desde seu início, se pauta na aliança de minhas experiências artísticas com meu exercício de educador/pesquisador. Uma vontade que já vinha da sala de aula, de atualizar os caminhos que ligam arte contemporânea à arte/educação, em relação ao contexto que estou inserido e ao mundo circundante. Quando iniciei esta pesquisa e introduzi arte pública contemporânea no conteúdo de uma das disciplinas, por mim ministrada, concomitantemente, abri inscrição para a formação de um grupo voltado para prática e reflexão desta área do conhecimento. Esperava, com isto, criar um clima de motivação coletiva, que atraísse e envolvesse a mim e os alunos, interessados em praticar, procurar entender e compartilhar experiências ligadas à arte pública relacional. Assim nasceu o GMFPA, que voltaremos a comentar no próximo capítulo.

Interessa agora dizer que a primeira intervenção, *Praça/casa*, foi resultado de uma escolha democrática do grupo, a partir de uma sugestão minha, posta em votação, de praticar a Praça da Feira da Gentilândia, no Bairro Benfica, de alterar sua configuração e imprimir-lhe uma feição doméstica (casa) algo entre o público e o privado, conforme tivemos oportunidade de explicar no primeiro capítulo (Figura 3). Entendo-a como uma obra relacional, construída com a colaboração do GMFPA, de alguns artistas da cidade, participação de professores e comunidade em geral, com a singularidade de abrigar diversas obras.

Na medida em que os estudos do grupo estavam a avançar, cada integrante apresentou sua proposta artística para ocupação deste espaço interventivo. Nestes termos, na condição de membro da coletividade, independentemente da sugestão inicial e da posição de professor/coordenador (ou por isto mesmo) apresentei para análise e discussão o trabalho *Livre/feira livro* (Figura 77) inicialmente pensado por mim, sobre o qual gostaria de tecer algumas considerações.

A ação consistiu na exposição de livros doados, ao lado dos produtos da feira (frutas, cereais, legumes, hortaliças...) com a finalidade de serem trocados livremente, ou seja, ao deparar com os livros, dispostos nas barracas dos feirantes, o visitante poderia obter um livro de seu interesse, deixando outro no lugar. Esta prática permitiu criar vínculos de socialização entre aqueles que doaram livros (alunos, artistas, professores, amigos, comunidade ...) os donos das barracas (feirantes) e os sujeitos (público) que trocaram de livro.



Figura 77. Herbert Rolim. *Feira Livre/feira livro*. 2008. Intervenção Urbana *Praça/casa*. Fortaleza-CE. (Fotos: arquivo do Meio Fio).

Houve, com isto, uma “reapropriação” do espaço, uma reconstrução de seu sentido e um acionamento da cadeia produtiva de leitura e conhecimento. Deu-se um jogo de interações linguísticas de fala e escrita, desde as interlocuções prévias, feitas no processo de arrecadação dos livros, por meio dos discursos de sensibilização de doação, passando pelas interlocuções com os feirantes, até chegarem à participação dos novos leitores e ao conteúdo impresso dos livros; alguma coisa aproximada com o que a Antiguidade já havia pensado em termos de educação enquanto interação, como lembra Maurice Tardiff (2002, p. 165).

No quadro geral da sofística, onde podemos situar Sócrates, a arte de educar tem suas raízes num contexto de discussão marcado por interações linguísticas: a atividade educativa, aqui, diz respeito à comunicação e à interação enquanto processo de formação que se expressa mediante a importância atribuída ao discurso dialógico ou retórico.

Vejamos que as palavras de Tardif (p. 21) para quem “Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes”, estão presentes nesta ação interventiva e interativa, a

respeito da qual identificamos “três concepções da prática em educação”, por ele abordadas: “educação enquanto arte”, “educação enquanto técnica guiada por valores” e “educação enquanto interação”, que aqui apontamos superficialmente.

Uma das mais antigas referências da prática em educação como arte vem da Grécia antiga, observa Tardif (2002). Há 2.500 anos, os gregos se utilizavam do termo *técne* como tradução de “técnica” ou “arte”. Esta concepção de “educação enquanto arte” se prendia ao fato de eles associarem a atividade do educador a uma arte:

O que distingue a arte do escultor da arte do educador é que o primeiro age sobre um ser, um composto de matéria e de forma, que não possui em si mesmo, mas recebe do artista, o princípio (a causa e a origem) de sua gênese, ao passo que o segundo age com e sobre um ser que possui, por natureza, um princípio de crescimento e de desenvolvimento que deve ser acompanhado e fomentado pela atividade educativa. (p. 160).

A obra *Livre/feira livro* reflete uma tendência da educação enquanto arte, de associar-se à arte pública contemporânea e vice-versa, de reorientar concepções que remontam à Antiguidade e contextualizá-las nas práticas reflexivas de arte/educação atuais, cumprindo uma trajetória que se renova:

Elaborada pelos antigos gregos, esta concepção da educação como arte se estendeu em seguida ao mundo romano, onde foi retomada pelo cristianismo que a transmitiu aos tempos modernos, imprimindo-lhe transformações importantes, principalmente no que diz respeito à concepção da criança e do ser humano em geral. Também é esta a concepção de Rousseau, no século XVIII. Durante os séculos XIX e XX, ela tende a ser abandonada, paulatinamente, em benefício de outras concepções, principalmente a concepção da educação como ciência. É importante notar que, nos últimos anos, numerosos pesquisadores voltaram a interessar-se por esta concepção, graças, sobretudo, ao americano Schön (1983)³¹² sobre a atividade profissional e a “reflexão-na-ação”. (TARDIFF, 2002, p. 155).

O segundo ponto nos leva à “educação enquanto técnica guiada por valores” que, grosso modo, podemos resumir na oposição entre esfera da subjetividade e esfera da objetividade. De um lado, temos as atividades típicas “moraís-legais, pessoais, passionais, as condutas baseadas no interesse dos atores”; de outro, deparamos com “as técnicas, as atividades instrumentais e estratégicas, a pesquisa científica” (p. 162). Estas duas concepções são importantes para interligação de saberes, em que se baseiam a teoria educativa e sua prática, tanto do ponto de vista do conhecimento objetivo (científico) de seus agentes em relação ao que se sabe dos fenômenos naturais e das

³¹² SCHÖN, D.A. *The reflective practitioner – how professionals think in action*. New York: Jossey Bass, 1983.

ações destes sujeitos perante estes saberes, como da perspectiva do interesse individual: “A prática é vista, neste caso, como a atividade pela qual os seres humanos se orientam em função de normas e contingentes que dependem exclusivamente deles...” (p. 163). Nesta tensão de forças, almeja-se o equilíbrio, denominado, na década de 1960, “novo humanismo”; entenda-se, por isto, que “Sua prática educativa participa, portanto, a um só tempo, da ciência e da ação moral; conjuga os méritos das ciências do comportamento e da aprendizagem e as virtudes de uma ética da pessoa, de sua autonomia e de sua dignidade” (p. 164). Desta forma, dá-se o encontro do saber de natureza subjetiva ou subjetiva/coletiva (social) e o saber científico, acadêmico, que rege o conhecimento objetivo.

No que se fere a terceira concepção, “educação enquanto interação”, o fator relevante é o aspecto de interlocução da comunicação, de que as interações linguísticas são essenciais, com base no discurso dialógico e na retórica racional, no entanto não são excludentes de um processo de formação bem mais amplo:

Numa filiação histórica que vai de Marx, Durkheim e Weber aos teóricos contemporâneos da ação tais como Parsons, Goffman, Garfinkel, Schüts, Arendt e Habermas, podemos definir, esquematicamente, o conceito de interação dizendo que ele se refere a toda forma de atividade na qual seres humanos agem em função uns dos outros. Falamos de interação quando os seres humanos orientam seus comportamentos em função dos comportamentos dos outros. Em sua estrutura interna, portanto, o agir interativo não é orientado para a manipulação dos objetos ou para o controle dos fenômenos do ambiente circundante, mas por um confronto com o outro. (p. 166).

É sob esta orientação que a obra *Livre/feira livro* se coloca como prática arte/educativa e, ao mesmo tempo, ação técnico-científica em razão dos valores sociais. A princípio, utiliza-se da conduta expressa pela venda de mercadorias (frutas, legumes, cereais, especiarias etc.) de acordo com a oferta, o interesse e necessidade dos sujeitos que frequentam as feiras livres, para depois entrar em confronto com os meios que as regem, a começar pela prática, pouco usual, da exposição de livros ao lado de produtos próprios da feira, depois, a interferência nos modos de negociação do produto, que, neste contexto, despreza seu valor monetário para focar nas relações imanentes do ato de sensibilização, conscientização, doação e promoção da troca de livros e no que isto pode significar para o crescimento de cada um e do outro.

Assim como aconteceu na intervenção *Praça/casa*, com *Livre/feira livro*, apresentei na intervenção urbana *SAUB* um trabalho específico, intitulado *Jardim da*

gente (Figuras 78 e 79) dentro da *Mostra Livre*, ao lado de artistas que se interessaram em participar livremente, independentemente do convite formal ou do edital lançado (assunto para mais adiante). Esta obra é resultado de mais uma experiência subjetiva/coletiva, em que me coloco como artista e educador/pesquisador, em pleno exercício dos saberes a ser ensinados (fundamentos da linguagem visual, paradigmas específicos da arte, abordagens históricas, visão multicultural, aspectos sensoriais e conceituais, estética da recepção etc.) e do que isto representa em saberes a ser aprendidos (os questionamentos, as dúvidas, as incertezas, as polissemias, as fragmentações etc.) com os quais ensejo, a mim, aos alunos, ao grupo e ao público, contatos com o universo da arte pública relacional, aproximações que incidem sobre a experiência de cada um e do coletivo.

Este trabalho tem uma relação com a obra *Arquitetura da paisagem* (Figura 1) de 2003, uma vez que os calçados anônimos, utilizados naquela experiência, foram reaproveitados. Bem antes da *SAUB*, *Jardim da gente* teve sua primeira versão exposta em uma individual, no Museu de Arte da Universidade Federal do Ceará (MAUC) 2008, onde procurei adequá-la ao cubo branco (Figura 78). Ao deslocar-se para a Praça Coronel João Gentil (Figuras 79) território da *SAUB*, ganhou potencialidade, e novas camadas de significados foram acrescentadas, por exemplo, a participação dos “recicladores de lixo” do Bairro Benfica; sua localização, ao lado do busto escultórico; a relação com os canteiros da praça etc.



Figura 78. Herbert Rolim. *Jardim da gente* (primeiro plano). 2008. Individual *Fogo Fátuo*. MAUC. Fortaleza-CE. (Foto: arquivo do artista).

Do ponto de vista objetivo, esta experiência permitiu investigar o conceito de instalação, na perspectiva do espaço museológico, e sua transição para o espaço público, onde a ideia de *site-specific* configurou-se para além daquela visão tradicional de conceber os ambientes urbanos mais pela perspectiva de seu contexto estético, geograficamente propício às práticas artísticas, do que pelas pressões circunstanciais das práticas sociais e seus significados simbólico, político, histórico, econômico etc. Aqui, *Jardim da gente* assume sua natureza educativa, técnica e interativa em torno da ideia compartilhada de que é na relação do ser humano com o outro, frente à realidade do dia a dia, que as práticas simbólicas e multidimensionais se potencializam.



Figura 79. Herbert Rolim. *Jardim da gente*. 2010. SAUB. Fortaleza-CE. (Foto: arquivo do GMFPA).

Sua concepção subjetiva/social, prática e reflexiva, não toma como referência apenas a apropriação do espaço em si, mas valoriza a experiência da relação com o outro e do que este confronto, no bom sentido, pode gerar em termos de produção de conhecimento. Trabalhar com os “recicladores de lixo” (na coleta de material e conformação da obra) levantar questões ambientais, praticar ações educativas ligadas ao ensino informal da Arte, discutir processos poéticos relacionais com os alunos/licenciandos da educação escolar (integrantes do Meio Fio) acionar o público, produzir textos a respeito do processo, fomentar novas ações arte/educativas etc., tudo isto compreende o ideal poético do artista/educador/pesquisador, no qual, como diz John Dewey (2010), ele “aprende fazendo”.

Antes de finalizar este recorte em torno da figura do artista/educador/pesquisador, cumpre salientar as observações de Selma G. Pimenta (2005, p. 22) quanto ao perigo da “supervalorização do professor como indivíduo”, em detrimento das reflexões que suas práticas individuais possam gerar, de forma consciente e crítica, e das injunções sociais, econômicas e políticas que a prática de ensinar pode incidir, quanto mais em se tratando do campo da arte:

Sem dúvida, ao colocar em destaque o protagonismo do sujeito professor nos processos de mudanças e inovações, esta perspectiva pode gerar a supervalorização do professor como indivíduo. Nesse sentido, diversos autores têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível “praticismo” daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível “individualismo”, fruto de uma reflexão em torno de si própria; de uma possível hegemonia autoritária, se se considera que a perspectiva de reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a gerou, o que pode levar à banalização da perspectiva da reflexão. Estes riscos são apontados por vários autores.

Para não incorrer na centralidade da prática artística do professor/pesquisador, ou seja, na ideia de que a prática por si só alicerça o saber docente e o torna autossuficiente, faz-se necessário entender o papel da teoria na construção crítica da prática que é, segundo Pimenta (p.26) “oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os”. Deste ponto de vista, teoria e subjetividade associam-se e formam um organismo “teórico-prático”, mais produtivo quanto melhor for a capacidade de interação entre eles, conhecimento objetivo e saber prático, “ressignificando-os e sendo por eles ressignificados”, o que quer dizer contextualização, análise, reflexão crítica e consciência da sua condição subjetiva/coletiva, mecânica de deslocamento do individual para o social, com a qual mudanças são efetivadas e novos saberes construídos.

Na feitura da arte pública relacional, enquanto prática pedagógica, isto se faz naturalmente presente. Nela, o saber subjetivo/objetivo do artista/educador/pesquisador convive com o saber subjetivo/objetivo do aluno. Estes laços diacríticos se complementam na experiência do cotidiano urbano praticado, encontrando seu fazer material simbólico neste campo poético, território onde acontecem “as condutas, representações e sentimentos de pertencimento expressos

individual e coletivamente” (PALLAMIN, 2000, p. 30) lugar em que nos vemos e somos vistos, formamos nossa identidade e identidades locais, emitimos reflexões críticas a respeito de nós mesmos e do mundo como parte sua constituinte.

No próximo tópico, deter-nos-emos na importância do “lugar”, na sua dimensão subjetiva e crítico-social, nas relações entre arte pública, espaço urbano e arte/educação; buscaremos uma aproximação de seus códigos e de suas possíveis significações, embora estejam sempre em movimento de transformação.

2.2 Território acionado: campo de relações na arte/educação, do ponto de vista da arte pública.

Entendemos que o espaço urbano comporta e demanda *performances* específicas e *performatividades* sociais, movimenta sistemas particulares de significação, orienta identidades a partir de interesses comuns, gera diferentes fluxos culturais, produz agrupamentos e redes globalizantes, com seus respectivos sistemas e sentidos – um corpo vivo e complexo que, simultaneamente, captura e liberta o sujeito, em sua dimensão subjetiva/psicológica, e a humanidade, enquanto natureza coletiva/social (geográfica, econômica, política etc.) fenômeno a que chamamos territorialidade:

A territorialidade associa-se à promoção de identidade. Neste sentido, agencia solidariedades e arregimenta interesses, criando campos de ação balizados e, por vezes, inéditos em relação àqueles envolvidos, delineando-lhe um lastro de relações simbólicas que os situa social e culturalmente. (PALLAMIN, 2000, p. 31)

O ato criador, no estado da arte pública relacional, é parte integrante deste conceito de territorialidade, onde se realiza e constitui-se plenamente, e seus processos “estetizantes” redimensionam as relações espaço-temporais como campo poético. As transformações urbanas qualitativas fazem parte de sua dinamicidade criativa, são resultantes da confluência do subjetivo, do político e do social; da articulação de situações conflitantes; da mediação de contextos variados; da integração de diferentes sistemas simbólicos; do intercruzamento de informações, conhecimento e disciplinas: “O relevo dos significados das obras de arte urbana e sua concretização no domínio público dão-se em meio a espaços permeados de interdições, contradições e conflitos” (p. 24) isto quer dizer que arte urbana, o “fazer urbanístico”, configura-se necessariamente como prática social.

Ao falar “da ideia de arte pública crítica”, Mário J. Caeiro (2010, p. 162) chamou atenção para o sentido metafórico de atitude libertadora “para fora”, exterior e aberta, a que qualifica de “extramuros”:

Por princípio activo entendemos uma energia vital, que se projecta como compromisso moral [com a coisa pública] corpo programático [enquanto *design*] e estética [enquanto regime de comunicação]. Em concreto, elencamos acções e eventos artísticos que colocam em prática um desígnio emancipatório, e que, em simultâneo, em si mesmos, vão cartografando – enquanto propostas retóricas – possibilidades de emancipação imaginadas a partir [de uma crítica] do dispositivo artístico.

Caeiro atribui quatro diretivas que orientam e qualificam este campo poético, enquanto saber específico, com valores próprios, pelos quais podemos pensar a presença da arte pública relacional na arte/educação como propiciadora de cultura e conhecimento, extramuros Escola, para além de seu limite (modernista) de aprendizagem de conteúdos, do essencial como matéria disciplinar, desgarrado da prática e da reflexão crítica. O primeiro aspecto valorativo da arte crítica urbana, mencionado por ele, orienta-se pela prerrogativa de que a transversalidade é fundamental para o processo de conhecimento; diz isto do ponto de vista de integração e percepção holística, daquilo que toca nossos sentidos, física e moralmente, e que tem na transdisciplinaridade seu ponto de apoio: “O modelo transdisciplinar pressupõe que há uma linguagem e um pensamento capazes de articular as formas do saber, e coloca o Homem no cerne desta *performance* do inteligível” (p. 163) residindo aí o sentido de extramuros, como plataforma de criatividade, para onde convergem saberes diferenciados e de onde emerge um corpo transdisciplinar importante para diversas disciplinas.

A segunda orientação, no seu entender, que dá substância crítica ao fazer artístico urbanístico, está ligada à consciência da importância que tem o discurso na construção do conhecimento e da prática social em que o saber se firma enquanto tal:

Tal decorre de uma visão do mundo a que é inerente a problemática do discurso, no sentido de “fala intencional”. Pressupõe ter-se em conta aspectos linguísticos e semióticos na consciencialização dos actos artísticos, o que, em última análise, e no quadro dos valores civilizacionais vigentes, radica na premissa de que a retórica é um campo de ação-conhecimento que promove a possibilidade de uma esfera pública partilhada e em construção colectiva, com base no fenómeno da comunicação. (p. 163).

Os argumentos valem para aquilo que queremos conhecer e passar adiante, comunicar opiniões diferenciadas, questionar formas de pensamento e visão de mundo

particular, indagar sobre a realidade, levantar problemas e conceitos, apontar relações de poder, interpretar os fenômenos etc. Enfim, ter no discurso uma das formas de aproximação do conhecimento em relação à prática e ao sentido de realidade, com todo seu relativismo, verdades instáveis e incertezas, diferentemente das matérias e disciplinas escolares, via de regra, pensadas como dispositivos de ensino específico, portanto, não suficientes para efetivação da comunicação educacional e conversação cultural, importantes para a percepção, exploração e compreensão de nossas concepções e do coletivo.

Para Caeiro, a terceira directiva diz respeito à vocação emancipatória da arte pública no tecido urbano: “trata-se de pensar a criatividade na sua contingência como fator preponderante da *polis* a partir das problemáticas específicas da criação, do desenho, da mediação e da gestão, da crítica e da avaliação do Projecto Urbano” (p. 164). Esta dimensão está relacionada com a experiência *performativa* do sujeito e da sociedade, no âmbito da “*espacialização/territorialização*” da cidade e do espaço público, em que aportam suas especificidades econômicas, políticas, socioculturais etc. e o espírito participativo e colaborativo de seus praticantes.

Sua última referência aponta para o valor moral, implícito na vontade da prática dos que pugnam por liberdade criadora: “Este corresponde a um desígnio espiritual emancipatório [representado, literalmente, de Wagner a Brecht, de Kafka a Pasolini] articulando hipóteses de activismos com o sentido usual de política ou democracia, projectando contributos para a criação de autonomia...” (p. 164) pelo que se entende a valorização do social, a importância da prática engajada no contexto e o sentido de reflexão crítica em relação ao urbano e ao homem dividido de hoje.

Configuramos como exemplo de territorialidade criativa urbana, com base nestes quatro elementos (transversalidade da produção de conhecimento, intencionalidade do discurso, ocupação espacial/territorial da cidade e valoração moral da experiência emancipadora como prática social) o projeto cultural *Lisboa capital do nada* (cf. pp. 199-200) movido pelo “principio activo” das experiências “extramuros”:

Por princípio activo entendemos uma energia vital, que se projecta como compromisso moral [com a coisa pública], corpo programático [enquanto *design*] e estética [enquanto regime de comunicação]. Em concreto, elencamos acções e eventos artísticos que colocam em prática um desígnio emancipatório, e que, em simultâneo, em si mesmos, vão cartografando –

enquanto propostas retóricas – possibilidades de emancipação imaginadas a partir [de uma crítica] do dispositivo artístico (CAEIRO, 2010, p. 162).

O “desígnio emancipatório”, neste caso, diz respeito à zona da freguesia de Marvila, em Lisboa, escolhida pelas potencialidades e dificuldades do lugar, ideais para orientações de aprendizagem, mediação de conflitos, partilhas, convivência sociocultural, tal como devem ser as práticas relacionais de arte pública, enquanto espaço de cidadania.

No Brasil, mais recentemente, podemos citar o projeto *iD Bairro* (2010/2011) pensado a partir do sentido de lugar como corpo dinâmico em movimento, o que nos remete às palavras de Marta Traquino (2010, p. 158): “não como corpo fixo, mas este movimento de ocupação. Está onde o activamos, o fazemos ser. O Lugar é antes de mais acção, e só por ela se torna corpo”, pensamento este que conclui e justifica o título de sua investigação, *A construção do lugar pela arte contemporânea*, no sentido de “agenciamento”, “mobilidade” e “performance”.

Do ponto de vista relacional e de suas implicações nos processos de criatividade social e territorialidade, *iD Bairro* ressalta a problemática do território no âmbito do multiculturalismo. Trata-se de um projeto internacional de arte urbana, *Idensitat*, dirigido por Ramon Parramon, voltado para “operar culturas de proximidade” ultra-locais e a partir de “microcontextos”, cujas primeiras incursões se deram na Espanha, chegando ao Brasil, São Paulo, em 2010, na forma de oficinas, seminários e residência, com o nome de *iD Bairro SP.01*, sob a curadoria e coordenação de Lilian Amaral, em que procurou:

(...) estimular a criação coletiva e o intercâmbio cultural como possibilidade do desenvolvimento e transformação do território, através de processos criativos promovidos pela relação entre as práticas artísticas e o espaço social local. Analisar, para entender as dinâmicas do espaço; visualizar, para interpretar as articulações diversas que acontecem nos lugares; projetar, para traçar novas dinâmicas produtivas; colaborar, para potencializar e multiplicar as capacidades criativas³¹³.

Uma vez lançadas as bases deste projeto em território brasileiro, criou-se uma “rede de afetos”, para usar expressão adotada por Lilian Amaral (2008) cujo fluxo levou à realização, em 2011, do *iD Bairro SP#02 Observatório Bom Retiro*

³¹³ iD Bairro SP.1. Disponível em: <http://idensitat.net/idbairrosp/?page_id=2>. Acesso em março de 2013.

(Figura 80)³¹⁴. O resultado do processo colaborativo anterior, experimentado entre instituições, agentes culturais, educadores e artistas, do Brasil e de fora, serviu como elemento catalisador de discussão, análise e produção do imaginário urbano, ajudando a fortalecer os laços de relações culturais, desta segunda prática, em torno do bairro Bom Retiro, segundo Lilian Amaral:

iD Bairro SP#02 configura-se na qualidade de práticas *performativas* do espaço público, por meio de interações artísticas e dispositivos itinerantes que buscam mapear, articular e promover o intercâmbio multicultural e a participação da população em torno do patrimônio cultural do bairro do Bom Retiro, tendo como focos as relações interculturais, interinstitucionais e dinâmicas locais³¹⁵.



Figura 80. Cartaz da oficina de arte *iD Bairro SP#02 Observatório Bom Retiro*. 2011. São Paulo.

De fato, as apetências multiculturais e interculturais do bairro Bom Retiro qualificam as possíveis observações/intervenções que possamos fazer acerca da experiência da cidade e da prática poética, urbana, no sentido das interações humanas, haja vista as diversas origens (italianas, judaicas, gregas, coreanas, bolivianas etc.) que este bairro abriga em sua dinâmica como “microcontexto” da megalópole São Paulo. A identidade que se enforma a partir daí, individual e coletivamente, vai se construindo socialmente na medida em que os processos de territorialidade vão sendo acionados e

³¹⁴ iD Bairro SP#02 Observatório Bom Retiro. Disponível em: <<http://idensitat.net/idbairrosp/>>. Acesso em março 2013.

³¹⁵ Idem..

atualizados. Os sítios e chácaras aprazíveis do Bom Retiro, do século XIX, para aonde se deslocavam as famílias abastadas da cultura cafeeira, fugindo da cidade nos fins de semana, dão lugar às indústrias, depois que a Ford do Brasil instalou ali sua primeira fábrica no país, em 1921, até tornar-se o bairro um polo de confecção e moda, na década de 1960, e ser hoje reconhecido como importante região central, residencial e comercial de São Paulo.

Aldo Victorio Filho³¹⁶ (2011) ao se referir à produção imagética e sua circulação no mundo contemporâneo, traz à tona os vários fluxos culturais diferenciados, “em macro e microssintonias”, que caracterizam o que ele chama de “cidade-tudo”, cabível com a “atualidade *citadinizada*” do Bom Retiro e sua mecânica de transformações com o passar dos tempos:

Dos primeiros passos aos mais organizados envolvimento coletivos, a humanidade, em todas as suas configurações no planeta, intercambiaria redes de saberes que conduziram à constituição do cenário, hoje global e globalizante, da *cidade-tudo*. Organização política, instalação social, cenário poético e tantas outras coisas em uma mesma dinâmica espaço-temporal, o microcenário antes predominantemente marcado por homogeneidade cultural local é fragmentado pelas imagens que produz e é atravessado, reconstituindo-se virtualmente em parte integrante de uma polis sem fronteira, de centralidade movente e limites gelatinosos.

O bairro Bom Retiro configura-se, portanto, nesta categoria de microcenário da cidade-mundo, local e global, onde acontecem múltiplas culturas e racionalidades, formas de produção de subjetividades e práticas coletivas, fragmentos do cotidiano como corporeidade social e partes de um todo globalizante. iD Bairro SP#02, enquanto proposição artística de observação e troca, deu-se em função das relações entre o território e seus sujeitos, operou neste interstício espaciotemporal, marcado, em um só tempo, por tensões e interações, modos de dominação e comunicação, importantes para a produção simbólica, processos de significação e formação cidadã crítica.

Depois destes exemplos de reabilitação da Freguesia de Marvila, pelo projeto *Lisboa capital do nada* (“criar, debater e intervir no espaço público”) e após as observações multiculturais do projeto iD Bairro, cabe falar, agora, das experiências no bairro Benfica, enquanto espaço territorializado da arte pública relacional e, por conseguinte, núcleo urbano de potencialidades educadoras e sociais.

³¹⁶ Aldo Victorio Filho é professor doutor, adjunto, coordenador da Licenciatura em Artes Visuais e vice-diretor do Instituto de Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

2.2.1 Bairro Benfica: espaço de *performatividade* social da “cidade-educadora”.

Desenhado, física e socialmente, na composição da cidade de Fortaleza, o bairro Benfica é autorretrato de suas subjetividades coletivas, com linhas de demarcação que se entrecruzam pelos corredores de trânsito, fluxos de passagens de ir, de vir, de ficar, de flunar e de deriva. Localizado entre o centro e os bairros que o margeiam, sua imagem compara-se a um labirinto diretivo, encadeamento urbano, nervurado pelas residências (casas, vilas, condomínios) instituições de ensino (universidades, institutos, escolas...) equipamentos culturais (rádios, bibliotecas, livrarias, museus, memoriais, galerias, ateliês, teatros, cinemas...) comércio (mercearias, supermercados, *shopping*, feiras) áreas de lazer e esporte (estádios, ginásios, quadras, piscinas, praças) gastronomia (restaurantes, lanchonetes, bares e cafés) campos de militância (quartéis, sedes de partidos, centros acadêmicos, diretórios estudantis) comunidades religiosas (igrejas, templos, terreiros, centros espíritas) zonas patrimoniais (material e imaterial) palco de tradições (boemia, carnaval, Semana Santa) etc. Lembramos que o movimento em torno da integração destes agentes e o reconhecimento do bairro como polo cultural, Polo Cultural Benfica, mencionado no primeiro capítulo, faz parte dos interesses pelo seu desenvolvimento articulado e relacional enquanto “microcontexto”.

Estas especificidades posicionam o Benfica numa perspectiva favorável de “geografia do atrito”, onde as tensões produtivas de criação e reflexão encontram condições para “redes de afeto” e “escrituras coletivas” (Amaral, 2008) isto é, meios de intermediações próprios para a poetização real e simbólica do lugar pela arte urbana, criatividade social e cidadania. O GMFPA, portanto, tomou como favoráveis as condições deste território para, por meio dele, experimentar e refletir sobre arte pública relacional, sobretudo, compreender e levar a efeito suas relações com arte/educação, tornando-o um *corpus/modus operandi* estético, complexo e fragmentado, pelo qual os mais diferentes vetores sociais se inter-relacionam.

Dito de outra maneira, havia compreensão de que o bairro Benfica reunia “fatores essenciais, com destaque para as pessoas que o fazem, interpretam e “expericiam”, quotidianamente, sua topografia, a sua toponímia, a sua imagem urbana, as suas idiossincrasias espaciais”, para usar das palavras de Mário J. Caeiro (2001, p. 20) numa compreensão de territorialidade como fenômeno cultural de natureza

multidimensional, por isto mesmo tínhamos de levar em consideração as diferentes dimensões de seu alcance sociológico, psicológico, econômico, geográfico etc., a fim de esboçarmos variantes possíveis de relações simbólicas, formadoras de sua identidade como território a ser trabalhado.

Na intervenção *Praça/casa*, por exemplo, preservamos este sentido, cuja especificidade do sítio, não o isola de uma rede mais ampla (*site*) caracterizada por um sistema complexo e heterogêneo, de que são constituídas as “cidades-mundo”. Aqui o “microcontexto” casa se intercepta com o “microcontexto” praça em razão de que “Neste momento histórico da chamada globalização ou mundialização, deslocamentos constantes nos fazem sentir que o lugar de pertencimento, de aconchego – a Pasárgada – é constantemente substituído por uma necessidade de nos adaptar aos impactos da vida contemporânea”, diz Katia Canton³¹⁷ (2009, p. 58) quando se refere à ideia de lugar/não lugar.

Enquanto pensamento/ação, *Praça/casa* trabalhou com o sentido de “espaço como lugar praticado”, nos termos definidos por Michel de Certeau³¹⁸ no livro, *A invenção do cotidiano* (2008) isto é, de que “lugar” dever ser entendido como um indicador de estabilidade e “ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência” (2008, p. 201) em oposição à concepção de mobilidade do espaço: “Existe espaço sempre que se tomam em conta vetores de direção, quantidades de velocidades e a variável tempo. O espaço é um cruzamento de móveis” (p. 202) tal como podemos fazer uma leitura, no caso destas ações na Praça da Gentilândia, em que a ocupação espacial tornou-se lugar praticado.

Em consonância com estas ideias de Certeau, também estamos falando do ponto de vista de “lugar” e “não-lugar”, defendido pelo etnólogo francês Marc Augé, para quem “lugar antropológico” refere-se “àquela construção concreta e simbólica do espaço que não poderia dar conta, somente por ela, das vicissitudes e contradições da vida social, mas à qual se referem todos aqueles a quem ela designa um lugar, por mais

³¹⁷ Katia Canton é professora doutora, associada, do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, atuando na Divisão de Arte e Educação. É docente do Programa de Pós-Graduação Interunidades em Estética e História da Arte da Universidade de São Paulo.

³¹⁸ Michel de Certeau (1925-1986) foi um célebre historiador francês, voltado para o estudo da psicanálise, filosofia e ciências sociais.

humilde e modesto que seja”. (2004, p. 51). Polarizando com este valor de pertencimento, temos a ideia de “não-lugar”, que, segundo ele, configura-se como:

(...) medidas da época; medida quantificável e que se poderia tomar somando, mediante algumas conversões entre superfície, volume e distância, as vias aéreas, ferrovias, rodoviárias e os domicílios móveis considerados “meios de transportes” (aviões, trens, ônibus), os aeroportos, as estações e as estações aeroespaciais, as grandes cadeias de hotéis, os parques de lazer, e as grandes superfícies da distribuição, a meada complexa, enfim, redes a cabo ou sem fio, que mobilizam o espaço extraterrestre para uma comunicação tão estranha que muitas vezes só põe o indivíduo em contato com uma outra imagem de si mesmo. (p. 74).

Deste ponto de vista, como já sabemos, *Praça/casa* tinha como propósito transferir para a praça/feira o ambiente “casa”, aí representado pela instalação do mobiliário doméstico junto às barracas dos feirantes (Figura 81). Podemos dizer que, com isto, havia uma intencionalidade de potencializar a concepção de praça/feira como lugar praticado, de atenuar a transitoriedade do “não-lugar” e revelar os aspectos identificadores, relacionais e históricos, consonante sua formação física e simbólica, refletidos nos cinquenta anos de sua história de vida, na convivência da comunidade com a praça e, por último, na presença convidativa dos espaços recém-criados, tal como podemos ver nesta ocupação criativa do quarto instalado:



Figura 81. *Quarto*. Intervenção urbana *Praça/casa*. 2008. Bairro Benfica. Fortaleza-CE. (Foto: Arquivo do GMPA).

Mesmo em sua condição de espaço provisório, já que a feira acontece em dias específicos (sábados e domingos) no decorrer dos anos, a praça foi se cristalizando como lugar “identitário” possível, com seus moradores e as histórias de cada um, com suas relações e o compartilhamento do espaço público, sobretudo, com a construção de uma memória coletiva. A imagem do barbeiro Francisco F. Farias (Figura 82) 86 anos,

dos quais 56 dedicados ao exercício da profissão, configura-se um exemplo de identidade e relação do sujeito/coletivo com o lugar:



Figura 82. Cotidiano da Praça da Feira da Gentilândia. Intervenção urbana *Praça/casa*. 2008. Bairro Benfica. Fortaleza-CE. (Foto: Arquivo Meio Fio)

Para Marc Augé³¹⁹, lugar “é necessariamente histórico a partir do momento em que conjugando identidade e relação, ele se define por uma estabilidade mínima” (p. 53). Percebemos isto nesta imagem; nela, deparamos com o cotidiano do sr. Francisco em plena atividade profissional, sob a sombra da frondosa mangueira, compartilhada com o morador de rua, estendido ao lado, numa convivência harmoniosa demonstrada no alheamento do barbeiro em relação ao entorno, como cena corriqueira com a qual convive há anos. Embora no final do dia nosso personagem volte para casa, a repetição do gesto e a prática habitual do espaço de trabalho (feira) tornam este espaço, que seria um “não-lugar”, em lugar.

Acrescentamos que existe evidentemente o não-lugar como o lugar: ele nunca existe sob uma forma pura; lugares se recompõem nele; relações se reconstituem nele; as “astúcias milenares” da “invenção do cotidiano” e das “artes de fazer”, das quais Michel de Certeau³²⁰ propôs análises tão sutis, podem abrir nele um caminho para si e aí desenvolver suas estratégias. O lugar e o não-lugar são, antes, polaridades fugidias: o primeiro nunca é completamente apagado e o segundo nunca se realiza totalmente – palimpsestos em que se reinscreve, sem cessar, o jogo embaralhado da identidade e da relação. (p. 74).

³¹⁹ Marc Augé (1935) é um etnólogo francês; coordenador de pesquisas na *Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales* (EHESS).

³²⁰ Obra de referência: CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 14. ed. Tradução de Ephraim Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

Como parte deste “jogo embaralhado”, a proposta de desvio do sentido de residência (lugar de origem) para o território público da praça (lugar de passagem) enseja outro tipo de possibilidade de deslocamento que é ter a cidade como sala de aula, isto consiste em agregar a este tipo de ação colaborativa, cultural e multidimensional elementos da prática pedagógica. No texto *Acciones reversibles en proceso*, em que Ramon Parramon³²¹ (2009, p. 231) apresenta um conjunto de atividades organizadas por ACVIC, *Centre d'Arts Contemporànies [en processo] de Vic*, Espanha, acerca de arte, educação e território, encontramos uma abordagem que aproxima fazer artístico e atividade educativa como partes integrantes de uma mesma prática:

*Si la pedagogía consiste en la producción de experiencias, conocimientos y valores que tenemos a nuestro alcance, si estos recursos se vehiculan a través de la producción artística y se relacionan con vivencias surgidas desde el contexto; la producción de conocimientos, valores y experiencias pueden generar políticas culturales y aprendizajes basados en procesos colectivos.*³²²

Nesta acepção de arte/pedagogia, a cidade tem um importante papel como campo de ação experimental, paisagem física e social, que se configura como terreno produtivo para criar, intervir e refletir com/sobre poéticas urbanas e dinâmicas sociais, de forma a vinculá-las com pedagogia e produção de experiência e conhecimento. A dimensão relacional destas conexões se encaixa no que a professora doutora da Universidade de Santiago de Compostela, Maria Belén Caballo Villar, chama de “cidade educadora”, pela qual se entende o território como espaço de educação e cidadania.

Deste modo, a *dimensão relacional* que caracteriza as dinâmicas de desenvolvimento integral de um território, no quadro da gestão participada, da cooperação público-privada, do progresso da vida colectiva e da definição dos projectos cívicos que animam amplos setores da população, define-se como elemento nuclear de um discurso global que faça frente aos desafios económicos, sociais, culturais e educativos de uma sociedade, traduzindo-se em propostas e acções concretas que unam esforços e interesses.

A “cidade educadora” é, no seu modo de ver, a “cidade relacional”, o que significa um conjunto de articulações dos agentes, sujeitos e instituições, que a habitam e com seu meio se relacionam. O fato de as intervenções, *Praça/casa* e *SAUB*, terem

³²¹ Ramon Parramon é um artista, director de *Idensitat* e professor da *Escola Superior de Disseny i Enginyeria de Barcelona* (ELISAVA).

³²² Em tradução livre: “Se a pedagogia consiste na produção de experiências, conhecimentos e valores que temos a nosso alcance, se estes recursos se veiculam por meio da produção artística com vivências decorrentes do contexto; a produção de conhecimentos, valores e experiências podem gerar políticas culturais e aprendizagens baseadas em processos coletivos”.

trabalhado com o espírito de coesão, reunindo subjetividade (cada um) e coletividade (nós outros) contexto local (bairro Benfica) e global (“cidade-mundo”) iniciativa pública (IFCE, Universidade Federal do Ceará, Prefeitura Municipal de Fortaleza, Secretaria de Cultura do Estado) instituição bancária (Banco do Nordeste do Brasil, Shopping Benfica) em uma gestão participativa e colaborativa, podemos tomar tais iniciativas como algumas destas “ações concretas que unam esforços e interesses” em aproveitar a potência educativa da cidade e, por meio da sua dimensão relacional, gerar formação.

Finalizamos este capítulo com as seguintes palavras de Maurice Tardif:

(...) os diversos saberes e o saber-fazer dos professores estão longe de ser produzidos por eles mesmos ou de se originarem do seu trabalho cotidiano. Ao contrário, o saber dos professores contém conhecimentos e um saber-fazer cuja origem social é patente. (...) Nesse sentido, o saber profissional está, de certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc. (2002, p. 19)

Tomemos as palavras “saberes oriundos da sociedade” por experiências da cidade enquanto território de um destino social e educador. Curiosamente, esta observação completa o sentido do pensamento de Tardif (“O saber dos professores é profundamente social...”) expresso na introdução deste estudo e tomado como seu ponto de partida, quando almejávamos “processar práticas pedagógicas e conexões cognitivas”, integrando arte (fazer criativo urbano) educação (prática pedagógica) e território (cidade praticada). Resta-nos ainda discorrer sobre os procedimentos metodológicos, em busca de um conhecimento dos caminhos que nos trouxeram até aqui, bem como analisar os resultados deste percurso, além do que já vimos fazendo, se considerarmos que optamos por expor as práticas ao lado dos pressupostos que as orientaram ou delas provieram, mas isto, com mais pormenores, fica para o próximo capítulo.

V POÉTICAS METODOLÓGICAS DA ARTE PÚBLICA RELACIONAL/EDUCATIVA.

Todos os materiais trabalhados pelo homem surgem da busca de uma solução para um problema; portanto, obras de arte são soluções de problemas. O problema leva à solução, portanto, logo surgem soluções interligadas que se transformam em sequências formais, que por sua vez levam a outros problemas que requerem soluções, que levam a soluções interligadas que levam a sequências formais que nos levam de novo aos problemas, e assim por diante.

Annie Smith³²³ (2008, p. 55).

³²³ Annie Smith foi professora da Universidade de Toronto; pioneira do ensino que integrava o fazer arte e história; representou a América do Norte no Conselho Mundial da INSEA.

1. AÇÕES QUE PRODUZEM SABERES METODOLÓGICOS.

Por metodologia entende-se a construção, por parte do professor, de propostas de aulas e ações a partir do conhecimento dos fundamentos ou premissas de métodos, propostas ou abordagens divulgadas. Assim, os métodos estão a disposição de todos, mas a metodologia é criada por cada professor a cada proposta de trabalho nas aulas de Arte ou em ações que integrem o componente arte.

Lucia G. Pimentel (2010, p. 112).

O desenho metodológico deste estudo foi se estruturando na medida em que foco da pesquisa, abordagem teórica e imersão no contexto apontavam caminhos no processo investigativo de uma compreensão, aplicação e interpretação da presença da arte pública relacional na arte/educação, como possível fator colaborativo de prática pedagógica, ante a realidade com a qual nos propusemos trabalhar. Dadas a diversidade e complexidade do tema, desde seu início (abril de 2008) sabíamos que a vertente qualitativa, em detrimento da quantitativa, embora sem ignorá-la, seria a melhor opção metodológica para esta pesquisa, visto que não era o caso de analisar a regularidade sistêmica com que este fenômeno vinha acontecendo e, sobretudo, neste caso, por não haver o menor interesse em separar o sujeito (artista/educador/pesquisador e colaboradores) do objeto de investigação.

No livro, *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*, logo nos parágrafos iniciais, que tratam da metodologia, “justificação do paradigma adotado” em estudos qualitativos, Alda J. Alves-Mazzoti³²⁴ e Fernando Gewandsznajder³²⁵ sugerem que o pesquisador aponte:

Informações sobre suas experiências relacionadas ao tópico, ao contexto ou aos sujeitos (ver, por exemplo, Creswell, 1994)³²⁶. A recomendação se justifica pelo suposto de que tanto a formação intelectual do pesquisador, quanto suas experiências pessoais e profissionais relacionadas ao contexto e aos sujeitos, introduzem vieses na interpretação dos fenômenos observados e, neste caso, devem ser explicitados ao leitor.

³²⁴ Alda J. Alves-Mazzoti é professora doutora, titular, de Psicologia Educacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (aposentada) e, desde 2000, é professora titular da Universidade Estácio de Sá.

³²⁵ Fernando Gewandsznajder é doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e autor de livros sobre metodologia científica e livros didáticos e paradidáticos de ciências e biologia para os ensinos fundamental e médio.

³²⁶ Creswell, J.W. *Research design: qualitative and quantitative approaches*. London: Sage Publications, 1994.

Focalizamos nossa problemática, considerando este ponto de vista. Os desafios do exercício da arte/educação, em relação ao descompasso entre o ensino da Arte e às poéticas visuais contemporâneas, com ênfase na arte urbana, têm, por referências, dificuldades pedagógicas, encontradas em sala de aula, como docente do Curso de Artes, no contexto do IFCE, e como artista/educador/pesquisador, expostas na introdução deste estudo. Também justificamos a escolha pelo Bairro Benfica, Fortaleza, Ceará, onde se localiza nossa sede escolar, em razão de sua conjuntura, da ligação de seus atores (pesquisador e colaboradores) com o território praticado por estes, como frequentadores e partícipes de suas potencialidades e tensões.

No que toca às aproximações entre o objetivo e o subjetivo ou como se dá o deslocamento da história individual à história coletiva, Isabel Carvalho Guerra³²⁷ justifica a preferência de alguns pesquisadores pelas metodologias qualitativas, por ela denominadas de “metodologias compreensivas ou indutivas”, da seguinte maneira:

Os defensores das metodologias compreensivas argumentam que a intenção deste tipo de pesquisa é articular as várias dimensões da vida social ao mesmo tempo em que se recusa a ruptura entre o <<sujeito da ciência>> e o seu <<objecto>>, o <<sujeito real>>; dito de outra forma, pretendem-se novas reconciliações entre teoria e prática, entre a <<ciência do geral>> e os <<saberes particulares>>, entre o <<indivíduo e a sociedade>>. Tomando como objecto um sujeito histórico em ação, esta metodologia observa, no mesmo movimento, o sujeito e a sociedade em interação, mas também, é simultaneamente os factos e as emoções que os acompanham. (2006, p. 19).

Levamos em conta este posicionamento como forma de integrar-se a um conjunto de significações, dado a conhecer e praticar, agir e refletir, em que pese as ações e os significados que lhe são conferidos pelo agente individual e por aqueles com quem ele se relaciona, atribuindo a estes atores uma dimensão social, conforme as perspectivas que os movimentam e de acordo com o contexto do qual fazem parte. As palavras de Maria Cecília de S. Minayo³²⁸ (1994, p. 25) complementam este sentido, provido de subjetivação e expansão, ação e reflexão, ao observar que o método qualitativo privilegia “um universo de significados, motivos, aspirações, crenças e atitudes, o que corresponde a um espaço mais subjetivo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

³²⁷ Isabel Carvalho Guerra é professora doutora, catedrática, do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE) e da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa.

³²⁸ Maria Cecília de S. Minayo, desde 1997, é editora científica da revista *Ciência & Saúde coletiva* da Associação Brasileira de Saúde Coletiva e pesquisadora titular da Fundação Oswaldo Cruz.

Se, no campo sociológico, a abrangência da interpretação e produção dos significados que motivam as transformações sociais, são arbitrárias e flexíveis, enquanto variáveis, qualitativas, em se tratando da pesquisa em/sobre arte/educação, de que a poética visual faz parte, os aspectos estruturais escapam a qualquer tentativa de fechar-se em uma dimensão e categoria restritas; no entanto isto não invalida a possibilidade de um campo disciplinar para a pesquisa em arte, cujo território distingue-se por conceitos próprios, com os quais procura ocupar espaços ao lado de outros conhecimentos das Ciências Humanas, o que nos remete às palavras de Jean Lancri (2002, p. 19):

(...) um pesquisador em artes plásticas, a despeito de alguns, utiliza os conceitos. Longe de desdenhá-los, ele os usa e os trabalha. *Mas ele os trabalha de maneira diferente*. Em troca, é diferentemente trabalhado por eles. Por que razões? Porque ele trabalha também (no) o campo do *sensível*. Um pesquisador em artes plásticas, com efeito, opera sempre, por assim dizer, entre o *conceitual* e o *sensível*, entre *teoria* e *prática*, entre *razão* e *sonho*.

Tal observação tem uma implicação maior, quando esta pesquisa se dá no âmbito acadêmico, universitário, onde a prática artística do aluno deve necessariamente estar atrelada à produção de texto, sem que seja dada mais importância a uma do que a outra, não é o caso de justaposição, mas de entrecruzamento, entre a prática e os princípios que a fundamentam, entre o fazer e os referenciais teóricos, entre o que ele produz e as obras de artistas históricos (também entre as dos pares colegas) e entre a liberdade de criar e o valor de construir conhecimento.

A artista/professora Sandra Rey³²⁹ (2002, p. 35) coloca esta questão da articulação conceitual/sensível nos seguintes termos: “O sensível deve ser constantemente balizado pelo racional, de forma que o trabalho não se perca na subjetividade, e o racional deve ser permeado constantemente pelo sensível de modo a não cercear a obra com normas e condutas exteriores a ela”. O fato de lidar com arte requer instrumentos próprios para uma análise *poiética* que se diferencia, em princípio, dos meios epistemológicos da educação, isto não quer dizer que, ao trabalhar com arte e educação, suas práticas e teorias, tenhamos de negar as particularidades de cada uma ou impossibilitá-las de uma convergência (arte/educação) em que o meio é o ponto de equilíbrio.

³²⁹ Sandra Rey é artista plástica, doutora em Artes e Ciências das Artes pela Universidade de Paris I – Panthéon-Sorbonne. Professora adjunta do Instituto de Artes da Universidade do Rio Grande do Sul.

Aqui, retomamos o sentido de metodologia, empregado por Lucia Gouvêa Pimentel, em epígrafe e citado no capítulo anterior (ao se referir a “Abordagem Triangular”, sistematizada por Ana Mae) com o qual arte/educação contemporânea (campo alargado do ensino formal e informal) tem almejado novos modelos para o ensino da Arte (ensino-aprendizagem de conteúdos específicos): “considerando seus aspectos cognitivos implicados com reflexão, crítica, compreensão histórica, social e cultural da arte nas sociedades” (2010, p. 211) ao que acrescentaríamos os paradigmas práticos e poéticos. Sua concepção de metodologia liga-se mais às descobertas de novos processos do que à execução de métodos já certificados, sobre os quais, muitas vezes, não se tem nem conhecimento dos princípios que os regem, assim, a ideia de método dá lugar à proposição/abordagem com todos os riscos do que isto possa implicar:

Nas aulas de Arte, não basta apenas propor e desenvolver atividades; é preciso desenvolver o pensamento artístico, diversificando-as, contextualizando-as, motivando a curiosidade e a investigação, interligando Aulas de Arte pressupõem intrinsecamente o trabalho com o pensamento artístico. (p. 212).

É movido por esta compreensão de metodologia como proposição/abordagem que procuramos orientar as práticas reflexivas desta investigação, a partir da diversidade de paradigmas que a abordagem compreensiva (qualitativa) comporta tanto em relação ao conhecimento de suas vertentes, sugerido pela revisão bibliográfica, ainda na fase do planejamento do projeto, como em referência àqueles saberes metodológicos que foram se pronunciando no decorrer do processo e outros que vêm agregando-se e constituindo-se novas possibilidades de pesquisa e questionamentos, conforme flexibilidade dos procedimentos e técnicas empregados, correlacionados com as “situações-problemas” das intervenções urbanas arte/educativas aqui contextualizadas e investigadas.

Neste caso, para falar do método ou, melhor dizendo, da abordagem como expressão do conhecimento arte/educacional, tendo como um entendimento da realidade pesquisada, sistematizamos, a seguir, um percurso flexível, cujos referenciais teórico-metodológicos podem contribuir para uma compreensão das situações problematizadas e para a produção de novos questionamentos daí demandados.

1.1 Referenciais teórico-metodológicos da pesquisa-ação interventiva e crítico-colaborativa.

Diante da nossa opção de orientar por uma perspectiva centrada na vinculação teórica e experimentadora, com que almejamos combinar conhecimento e experiência, no campo da intervenção urbana/educativa, no sentido de tomar parte subjetiva e social de seus desígnios, encontramos no paradigma pesquisa-participante, mais precisamente na pesquisa-ação, uma abordagem possível, como aporte teórico, entre aquelas que a metodologia qualitativa abriga. Historicamente, a pesquisa de campo iniciou-se com os trabalhos experimentais do psicólogo alemão Kurt Lewin (1890-1947) em 1946, período do pós-guerra, a serviço do governo americano, preocupado com os hábitos alimentares dos americanos e com seus modos de proceder, em relação às minorias sociais. Para nosso estudo, interessa-nos ressaltar as bases de seu trabalho, citadas por Maria Amélia S. Franco³³⁰ (2005, p. 485):

(...) a construção de relações democráticas; a participação dos sujeitos; o reconhecimento de direitos individuais, culturais e étnicos das minorias; a tolerância a opiniões divergentes; e ainda a consideração de que os sujeitos mudam mais facilmente quando impelidos por decisões grupais.

Nesta perspectiva é possível agregar aspectos objetivos e racionais a valores sensíveis e sociais, elementos importantes para as averiguações das nossas hipóteses de fatores colaborativos da arte urbana em relação aos procedimentos pedagógicos. Fazer isto com o conhecimento possível das leis, observando-as, comparando-as, analisando-as e descobrindo causas/consequências em direção a novas descobertas, subjetivas e coletivas, em/sobre arte/educação. Eis por que, desde cedo, fomos construindo um caminho metodológico com concepções, exemplos e ações, começando pelo envolvimento do pesquisador com a ação pesquisada, o que nos leva à “pesquisa participante”. No livro, *Pesquisa educacional: o prazer de conhecer*, Kelma Matos³³¹ e Sofia Vieira³³² (2002) fazem as seguintes considerações:

Ao romper com paradigmas predefinidos e tradicionais, como a regra de não envolvimento do pesquisador com o pesquisado, a pesquisa-participante despertou muitas polêmicas, opondo-se criticamente ao positivismo por

³³⁰ Maria Amélia S. Franco é pedagoga, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, coordenadora do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos.

³³¹ Kelma Matos é professora da Universidade de Fortaleza (UNIFOR) doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

³³² Sofia Vieira é professora titular da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Universidade Federal do Ceará (UFCE) doutora em Filosofia e História da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

apresentar as seguintes questões: a participação que nega a neutralidade e o papel de informante que passa a ser o sujeito do processo.

Acontece que havia interesse de investigar a situação problematizada do ponto de vista da ação, de concentrar-se nos diálogos de aproximação entre investigação e prática, de voltar-se mais para as relações entre pesquisa e ação, pesquisa-ação (PA) do que entre pesquisa e pesquisador envolvido, pesquisa-participativa (PP). Na pesquisa-ação (PA) dá-se uma ação planejada, com as pessoas envolvidas nos problemas, motivadas não só a resolvê-los, mas também a produzir transformações na realidade observada. Neste aspecto, Thiollent³³³ (1987, p. 83) aponta distinções:

A PP se preocupou sobretudo com o papel do investigador dentro da situação investigada e chegou a problematizar a relação pesquisador/pesquisado no sentido de estabelecer a confiança e outras condições favoráveis a uma melhor captação de informação; no entanto os partidários da PP não concentraram suas preocupações em torno da relação entre investigação e ação dentro da situação considerada. É justamente este tipo de relação que é especificamente destacado em várias concepções da PA. A PA não é apenas PP, é um tipo de pesquisa centrada na questão do agir.

A pesquisa-ação não descarta o envolvimento do pesquisador com o objeto de estudo, pelo contrário, coloca-o em estreita relação com o contexto, a partir de uma ação coletiva, em que cabe articular, profissionalmente, “a implicação e o distanciamento, a afetividade e a racionalidade, o simbólico e o imaginário, a mediação e o desafio, a autoformação e a heteroformação, a ciência e a arte” como diz René Barbier³³⁴ (2007, p. 18).

Fazem-se claros os liames destas considerações com o contexto de artista/professor/pesquisador, interessado nas questões de arte pública relacional e seus reflexos na prática docente, sobre os quais, junto a um interesse coletivo, colaborativo, passamos a investigar o sentido e o significado de pesquisa-ação como procedimento metodológico, objetivando encontrar nesta experiência um conhecimento que nos aproximasse da pesquisa científica, sem perder, no entanto, as características com que a pesquisa em poéticas visuais se diferencia da ciência positivista, interligando o gosto pela razão aos eixos do sonho e da imaginação.

³³³ Michel Jean Marie Thiollent é professor doutor, adjunto do Programa de Pós-Graduação em Administração da UNIGRANRIO. Ex-Professor associado 3 (aposentado) da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

³³⁴ René Barbier é professor de Ciências da Educação na Universidade de Paris 8, co-diretor do Centro de Pesquisa sobre o Imaginário Social e a Educação (Crise) e diretor de Laboratório Educação e Culturas (Liec).

Repetimos: optamos pela metodologia pesquisa-ação como “experenciência” desta zona de confluência dos eixos artísticos e racionais, isto é, sem abrir mão da cientificidade de uma investigação nem de sua capacidade criadora. As variáveis, aqui problematizadas em arte/educação, giraram em torno de duas condutas, refletidas no distanciamento e no não aproveitamento da arte pública relacional, pelo sistema escolar, e nas necessidades de mudanças na educação. Aliás, logo no início deste estudo, tratamos de contextualizar e revelar o desconforto como artista/educador/pesquisador de lidar, na prática docente, com este tipo de descompasso. Lembremo-nos do caso, exposto na introdução, de estarmos participando com alunos/artistas em intervenções urbanas fora do circuito acadêmico, e, por outro lado, não termos da própria instituição de ensino o reconhecimento deste tipo de pesquisa e sua aplicação no campo pedagógico.

Estes elementos pareciam suficientes para se instaurar a formulação do problema, sem precisar recorrer a questionários ou testes que justificassem a pesquisa. René Barbier (2007, p. 119) diz que “Geralmente, uma pesquisa-ação não é suscitada pelo pesquisador. Este, preferentemente, acolhe-a”, depois, quando fala do processo desta modalidade de pesquisa, ele reafirma:

A pesquisa-ação reconhece que o problema nasce, num contexto preciso, de um grupo em crise. O pesquisador não o provoca, mas constata-o, e seu papel consiste em ajudar a coletividade a determinar todos os detalhes mais cruciais ligados ao problema, por uma tomada de consciência dos atores do problema numa ação coletiva. (p.54)

Foi o que se deu, neste caso, o pedido de ajuda emergiu no clima de insatisfação dos alunos e de alguns professores, em iniciativas isoladas, mas que não chegavam a atender satisfatoriamente à comunidade, tanto que na condição de artista/educador/pesquisador, inserido neste contexto, parecia premente este pensamento e desejo de investigação. Depois, a pesquisa-ação vem ganhando cada vez maior espaço na área educacional, em virtude das respostas que oferece às dificuldades que enfrenta a educação, hoje, e pelas iniciativas de compreensão da realidade, face à complexidade e ao dinamismo do cotidiano escolar.

Temos, em J. Elliott³³⁵, um dos seus principais teóricos e defensores, para quem a pesquisa-ação permite aos professores trabalharem os problemas concretos do

³³⁵J. Elliott é professor emérito de Educação da Universidade de East Anglia, Reino Unido, e membro fundador e ex-diretor do Centro de Pesquisa Aplicada em Educação (CARE) da UEA.

cotidiano escolar, em vez de ater-se somente aos “problemas teóricos” apontados por pesquisadores em conteúdos disciplinares. Seus livros, *La investigación-acción en educación*³³⁶ (*A pesquisa-ação na educação*) de 1990, e *Research-based teaching*³³⁷ (*Ensino com base em pesquisa*) de 2009, tornaram-se referência para o estudo da pesquisa-ação e sua inserção na formação docente, permitindo ao profissional da educação maior autonomia para “compreender e ensinar a compreender” a realidade, da qual faz parte, e investigar refletindo sobre a própria prática. Vejamos, na concepção de Elliott (2000, p.5) uma das primeiras características da pesquisa-ação na escola:

La investigación-acción en las escuelas analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores como:

- (a) inaceptables en algunos aspectos (problemáticas);*
- (b) susceptibles de cambio (contingentes),*
- (c) que requieren una respuesta práctica (prescriptivas).*

*La investigación-acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de con los "problemas teóricos" definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber. Puede ser desarrollada por los mismos profesores o por alguien a quien ellos se lo encarguen.*³³⁸

Sublinhamos que, no seu entender, a pesquisa-ação pode ser desenvolvida a partir da necessidade do próprio professor ou dos alunos que a ele recorrem para uma compreensão dos problemas e transformação da realidade. Todos estes elementos concorrem para um sentimento de mudança, que Barbier atribui ao “*pesquisador coletivo* a partir dos membros mais envolvidos na vontade de resolver o problema” (p. 121) cuja função, continua ele, “é articular a pesquisa e a ação num vaivém entre a elaboração intelectual e o trabalho de campo com os atores”. Ao pesquisador/coordenador cabe o papel de conciliar os fazeres de livre expressão, os modos democráticos e de abertura, somados ao sentido de organização coletiva e produção de conhecimento, com os quais os objetivos sociais poderão ser alcançados. Funções estas que exigem “um caráter democrático da abordagem e a necessidade de passar por um

³³⁶ ELLIOTT, J. *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, 1990.

³³⁷ ELLIOTT, J. *Action research for educational change*. Philadelphia: Open University Press, 1991.

³³⁸ Em tradução livre: A Pesquisa-ação na escola analisa as ações humanas e situações sociais experimentadas pelos professores como:

- (a) inaceitável em alguns aspectos (questões);
- (b) sujeitas a alteração (contingentes)
- (c) exige uma prática (prescritiva).

A pesquisa-ação está relacionada a problemas cotidianos concretos vividos pelos professores, em vez de os "problemas teóricos" definidos por pesquisadores em puro ambiente de aprendizagem da disciplina. Ela pode ser desenvolvida pelos próprios professores ou por alguém que pedir para eles.

contrato explícito e deontologicamente irrepreensível” (p. 120) algo que estruture, norteie, dê sustentação ao plano de ação e concretize resultados e conhecimentos.

Não custa lembrar, aqui, as palavras de Paulo Freire (2010, p. 16-17) quando diz:

A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir. É exatamente esta capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem, à qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser da práxis.

Foi assim que planejamos esta pesquisa, buscamos apoio institucional (IFCE e FBAUL) e procuramos agrupar aqueles que se sentiam tocados pela mesma problemática e se dispunham a contribuir com sua investigação na prática. Focalizamos, então, o problema nas indagações práticas-epistemológicas: Uma prática reflexiva, baseada na cidade como sala de aula, não traria melhor compreensão das possibilidades pedagógicas e sociais da intervenção urbana na arte/educação? Uma reflexão desta natureza não contribuiria para conhecer e lidar com a realidade e os desafios da educação na contemporaneidade? Não seria uma experiência como esta uma forma de aproximar as questões contemporâneas da arte do ensino da Arte?

Segundo Barbier, “A dimensão *espaço-tempo* é essencial. Toda pesquisa-ação é singular e define-se por uma situação precisa, concernente a um lugar, a pessoas, a um momento, a práticas e a valores sociais e à esperança de uma mudança possível” (p. 119). Deste ponto de vista, o grupo inicial (“pesquisador coletivo”) decidiu ampliar seu quadro e abriu espaço para que outros interessados no “problema” e na “situação” em causa, também pudessem participar, o que foi feito a partir de uma apresentação e sensibilização do projeto junto ao Curso de Artes do IFCE. No plano sequencial, avisos foram fixados em lugares estratégicos do instituto, convidando e estabelecendo um prazo de inscrição para os aspirantes a pesquisadores do GMFPA, como passou a chamar-se o grupo³³⁹.

³³⁹ A escolha do nome Meio Fio Pesquisa e Ação (GMFPA) designado por meio de votação, deveu-se a sua potencialidade polissêmica, como referência às tramas de uma rede de comunicação ou de um fio de meada que se enreda na construção de uma rede artesanal (“leito balouçante”, utilizado pelos índios e apreciado pela cultura do nordeste do Brasil); pode ainda remeter ao meio fio entre a rua e a calçada, lugar de onde é possível descortinar o espaço/tempo da paisagem urbana, também praticado pelas conversas de calçada...; e por fim, o meio como ponto de mediação na pesquisa em artes que vai do sonho à razão.

A princípio, o coletivo contou com catorze membros (Anexo I) e chegou ao final das intervenções com oito; alguns entrando com a pesquisa em andamento. Nas primeiras reuniões, o grupo decidiu por encontros semanais, contados a partir de abril de 2008, ocasiões em que o projeto foi atualizado, a problemática revista e alguns encaminhamentos de estudo e prática discutidos, entre eles a proposta de trabalhar com a modalidade de pesquisa-ação, como forma possível de integrar abstrações conceituais e planos de ação. Com base na revisão bibliográfica e nos estudos iniciais chegamos a algumas definições deste tipo de pesquisa:

(...) um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1998, p. 14).

A pesquisa-ação é principalmente uma modalidade de intervenção coletiva, inspirada nas técnicas de tomada de decisão, que associa atores e pesquisadores em procedimentos conjuntos de ação com vista a melhorar uma situação precisa, avaliada com base em conhecimentos sistemáticos de seu estado inicial e apreciada com base em uma formulação compartilhada de objetivos de mudança. (DIONNE³⁴⁰, 2007, p. 68).

As dificuldades que foram surgindo (frequência, estudo, disponibilidade, interesse etc.) apontaram para a necessidade de uma *contratualização*: “O contrato precisa as funções de cada um, o sistema de reciprocidades, as finalidades da ação, os encargos financeiros, a temporalidade, as fronteiras físicas e simbólicas, as zonas de transgressão e o código ético da pesquisa” (BARBIER, 2007, p. 120). Interessante observar que a própria situação reclamou isto, ou seja, o “contrato” não foi algo prescrito, surgiu de modo informal, na medida em que convivência, tarefas, problemas, insatisfações etc. foram surgindo, o grupo entendeu que para se avançar na pesquisa era preciso assumir responsabilidades. Note-se que o regime de contrato aberto partiu do próprio grupo, considerando que a participação dos membros não se atrelava a uma disciplina curricular e, portanto, não estava sujeita a um sistema de a(re)provação por falta ou nota, cabendo ao pesquisador-coordenador, neste caso, entrar com a orientação e condução dos trabalhos, sem imposições, com base nas suas próprias experiências artísticas e especializações científicas, e de acordo com a propensão do grupo.

³⁴⁰ Hugues Dionne é sociólogo e professor doutor, aposentado da Université du Québec à Rimouski, Canadá.

Como já foi dito a pesquisa-ação produz uma atuação que envolve todos em um papel ativo “no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas” (THIOLLENT, 1998, p.15). Na medida em que investiga sobre um determinado fenômeno, a dinâmica da pesquisa-ação mobiliza o desenvolvimento de novas estratégias de enfrentamento dos problemas identificados, ao mesmo tempo em que analisa também os resultados produzidos. Esta forma de proceder ajuda a situar o tipo de pesquisa-ação que vai se configurando, uma vez que, dada sua complexidade, ela permite várias abordagens teórico-metodológicas.

No nosso caso, merece ressaltar os aspectos colaborativos da pesquisa, aos quais já fizemos menção e cujas parcerias envolvem artista/educador/pesquisador universitário e pesquisadores/licenciandos em arte pelo IFCE, em sua maioria (alguns deles exercendo o magistério em regime de contrato, outros atuando como artistas ou educadores em Museus, além de participantes que se graduaram durante o processo) todos envolvidos como pesquisadores e sujeitos da pesquisa, participantes ativos das fases de investigação, guiados por um sentimento coletivo de socialização e crescimento – o que a caracteriza como pesquisa-ação colaborativa. Para os autores do livro, *Desenvolvendo a qualidade em parcerias*, Christine Pascal e Tony Bertram³⁴¹ (1999) esta modalidade de pesquisa coloca seus atores na condição de “co-participantes” das ações dialógicas entre os professores universitários e professores em formação ou em exercício, em que se dá um trabalho de troca de experiências, com base no conhecimento e na prática de cada um, a favor de um novo saber, construído a partir das articulações manifestas pela docência e pesquisa.

Não podemos pensar em pesquisa-ação colaborativa como algo que permita ao pesquisador-coordenador seguir os passos por ele preestabelecidos e manter um controle metodológico da situação investigada, considerando que são as potencialidades e dificuldades do contexto, em face da ação de atuar do sujeito, que ditam o andamento

³⁴¹ Professores pesquisadores e curadores do Centro de Investigação em Educação Infantil (CREC) Birmingham, Reino Unido.

da pesquisa. As considerações de Geny Lustosa³⁴² (2000, p. 66) ajudam a compreender este espírito relacional entre as partes:

Cabe considerar, entretanto, que na pesquisa-ação colaborativa os papéis tradicionais de pesquisador e sujeitos pesquisados se distanciam da noção de os primeiros serem tomados como detentores do conhecimento científico e os segundos, por seu turno, minorados a simples objetos de análises. Na pesquisa-ação colaborativa, ambos se assumem reciprocamente colaboradores, visando a uma elaboração coletiva participativa, minimizando a dicotomia teoria e prática, reduzindo a distância entre ideia e execução.

O trabalho em conjunto contribui para perceber que as várias possibilidades da práxis-investigativa em pesquisa-ação podem agregar mais de uma modalidade, ao mesmo tempo. Por exemplo, ao caráter colaborativo, expresso pelo MFPA, somou-se um espírito de criticidade e transformação, como aconteceu com os projetos interventivos *Praça/casa* e *SAUB*.

Quanto às possibilidades colaborativas e críticas da pesquisa-ação, Selma G. Pimenta (2005, p. 523) com base na literatura (Zeichner, 1993³⁴³; Fiorentini; Geraldi; Pereira, 1998³⁴⁴; Pimenta; Garrido; Moura 2000³⁴⁵) tece algumas considerações:

A importância da pesquisa na formação de professores acontece no movimento que compreende os docentes como sujeitos que podem construir conhecimento sobre o ensinar na reflexão crítica sobre sua atividade, na dimensão coletiva e contextualizada, institucional e historicamente. Nesta direção, encontramos pesquisas denominadas *colaborativas*, realizadas na relação entre pesquisadores-professores da universidade e professores-pesquisadores nas escolas, utilizando como metodologia a pesquisa-ação. Nestas, os professores vão se constituindo pesquisadores a partir da problematização de seus contextos. Na reflexão crítica e conjunta com os pesquisadores da universidade, são provocados a problematizar suas ações e as práticas da instituição e a elaborar projetos de pesquisa seguidos de intervenção.

Com isto, entendemos que a conjunção entre pesquisa-colaborativa e pesquisa-crítica, no campo da pesquisa-ação, acontece quando os trabalhos iniciais do “pesquisador coletivo” (pesquisador/coordenador e colaboradores) suscitam transformações desencadeadas por reflexões críticas do grupo sobre suas práticas,

³⁴² Geny Lustosa é professora doutora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN-CERES e Assessora/Consultora de Políticas Inclusiva do Ministério de Educação de Angola/Instituto Nacional para a Educação Especial.

³⁴³ ZEICHNER, K. El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de pedagogia*, v. 220, pp. 44-49. 1993.

³⁴⁴ FIORENTINI, D.; GERALDI, C. G. e PEREIRA, E. M. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: mercado de Letras, 1998.

³⁴⁵ PIMENTA, S. G. *et al.* Pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão de professor. In: MARIN, A. J. (Org.). *Educação continuada*. Campinas: Papirus, 2000.

durante o processo de desenvolvimento cognitivo dos trabalhos, tendo em vista ações libertadoras que superem as situações tidas pelo grupo, como relações de dominação e poder. Neste sentido, pensamos em práticas que intercambiassem conhecimentos sobre construções sociais, que o ensino escolar passa à margem, e que procurassem “transgredir a visão do currículo centrada nas disciplinas, entendidas como fragmentos empacotados em compartimentos fechados, que oferecem ao aluno algumas formas de conhecimento que pouco têm a ver com os problemas dos saberes fora da Escola...”, nas palavras de Fernando Hernández (1998, p. 12) ao propor uma série de transgressões para a educação escolar.

Foi deste ponto de vista da pesquisa-ação crítico-colaborativa que chegamos à primeira intervenção urbana, *Praça/casa*, em dezembro de 2008. Nela percebemos traços caracterizadores desta modalidade de pesquisa, no âmbito da arte/educação e com as singularidades contextuais de espaço/tempo reais, como poderemos identificar nas descrições e análises que se seguem.

1.2 Aspectos metodológicos crítico-colaborativos da intervenção urbana *Praça/casa*.

A “reflexão-da-ação”, *Praça/casa*, no território do bairro Benfica, ajuda a compreendê-la como pesquisa-ação, cujo desenvolvimento foi construindo um sentido crítico-colaborativo e se configurando como experiência de arte pública relacional e formação docente, com e a partir da qual passamos a refletir práticas artísticas e teorias da educação, transformações da arte pública e desafios da arte/educação, em face dos problemas reais e contextualizados, como viemos fazendo desde o início.

Pensar sobre as categorias fundamentais da pesquisa é definir signos e significações que compõem a argumentação, compreendendo que estes são articulados dentro de histórias particulares, lutas discursivas e relações de poder, como nos lembra o multiculturalista Peter McLaren (2000) portanto, qualquer reflexão teórico-metodológica, que possa fazer-se da prática *Praça/casa* e indicar um pensamento acerca de seu processo, obrigatoriamente, passa pelos indicadores de construção de uma experiência estética e educativa, com base em abordagens crítico-conceituais, prática democrática e libertadora (expressão livre, subjetiva e coletivamente) e sentido de atualização e socialização do conhecimento, independentemente dos efeitos de que

essas intervenções possam ter causado: perplexidade, estranhamento, satisfação, identificação, rejeição, indiferença etc.

As ideias de David Thistlewood (1990, p. 24) a respeito de ensinar arte contemporânea e suas abordagens, sob “a responsabilidade de ensiná-las, para que nossos estudantes possam absorvê-las criticamente”, estão presentes nas etapas do processo de criação do grupo e no modo como arte/educação passou a ter um sentido de unidade, sem a necessidade de o ensino de arte manter-se afastado das práticas experimentais, no que seguimos sua orientação:

(...) o que estou sugerindo é um meio de ensinar arte ‘contemporânea’ produtivamente, baseando-se nos conceitos de **construção** (de uma experiência prática de arte ‘contemporânea’) de **des-construção** do anterior (para acomodar critérios pessoais) e da constante **re-construção** dos conceitos estéticos resultantes. (pp. 23-24)

O ponto em que nos encontramos agora é o da “re-construção” das concepções não só estéticas, mas também pedagógicas e dos métodos de pesquisa, que se pautam nas práticas artísticas e docentes, a partir da construção de uma experiência de arte urbana/educativa, na “des-construção” dos conceitos pré-estabelecidos e nas ações libertadoras, críticas e colaborativas, que nos serviram de base o conhecimento “construído”. Dito de outra maneira, *Praça/casa* procurou construir a própria experiência e articular/desconstruir um pensamento que não fosse apenas um exercício de conhecimento específico, preconcebido, nos moldes da educação e ciência moderna, isto para chegar à reconstrução de um campo de visibilidade complexo, articulado com diversos ramos do saber, interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar, no âmbito da ciência contemporânea.

Em seu livro, *Interdisciplinaridade: ambições e limites*, Olga Pombo trata de, na medida do possível, definir interdisciplinaridade e seus congêneres, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade, como fenômenos da ciência contemporânea:

Interdisciplinaridade: Interação existente entre duas ou mais disciplinas. Esta interação pode ir desde a simples comunicação de idéias até à integração mútua dos conceitos directivos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização, da investigação e do ensino correspondentes (Berger, 1972)³⁴⁶.
Multidisciplinaridade: Quando a solução de um problema requer a obtenção

³⁴⁶ “Berger, G. (1972). <<Introdução>>, in CERI, *L’Interdisciplinarité. Problèmes d’Enseignement et de Recherche dans les Universités*, Paris: OCDE, 21-69.” (POMBO, 2004, p. 176).

de informações de uma ou mais ciências ou sectores do conhecimento, sem que as disciplinas que são convocadas por aqueles que as utilizam sejam alteradas ou enriquecidas por isto (Piaget, 1972)³⁴⁷. *Transdisciplinaridade*: Integração global das várias ciências. A etapa das relações interdisciplinares sucede-se uma etapa superior, que seria a transdisciplinaridade a qual não só atingiria as interações ou reciprocidades entre investigações especializadas, mas também situaria estas relações no interior de um sistema total, sem fronteiras estáveis entre as disciplinas (Piaget, 1972)³⁴⁸. (POMBO, 2004, pp. 164-171).

Olga Pombo parte de referenciais teóricos (Berger, Heckhausen, Piaget, Gusdorf etc.) para dizer que o programa analítico em função de uma compreensão do todo, com base unicamente na análise dos elementos mínimos, isolados em suas particularidades, não cabe nas fronteiras porosas dos dias de hoje: “Tudo pode ser incluído, misturado, amalgamado, simplesmente junto, lado a lado.” (p. 11). Ela chama atenção para o olhar transversal além da especialização tradicional, o que corresponderia a um terceiro momento “das relações cognitivas do homem com o mundo”:

O primeiro seria o momento sincrético, anterior à ciência, anterior à análise, fundado numa relação indistinta entre o homem e o cosmos, isto é, a totalidade orgânica e organizada que o cerca. Um segundo momento, corresponde à Galáxia de Gutenberg como diria McLuhan (1962)³⁴⁹ seria o da especialização, da fragmentação disciplinar, do pensamento analítico governado pelo princípio, hoje insustentável na sua generalidade, de que o todo é igual à soma das partes. Estaríamos agora a entrar num terceiro momento: aquele que, justamente, reclama o contributo da interdisciplinaridade e integração dos saberes. (p. 19).

De modo curioso, encontramos nestas palavras pontos de interlocução com as relações da rede-arte, observadas por Nicolas Bourriaud (2009, pp. 39-40) e mencionadas no capítulo 2º, em que o campo de produção das relações também se dá em três momentos históricos, correspondentes aos citados acima: 1) o momento em que a arte “desempenhava o papel de uma interface entre a sociedade humana e as forças invisíveis...”; 2) o momento em que a arte passou a “explorar as relações existentes entre o Homem e o mundo (...) que privilegiava a posição física do ser humano em seu universo”; 3) o momento atual, de concentração do artista “cada vez mais

³⁴⁷ Piaget, J. (1972). <<L'Épistémologie des Relations Interdisciplinaires>>, in CERI, *L'Interdisciplinarité. Problèmes d'Enseignement et de Recherche dans les Universités*, Paris: OCDE, 131-144.” (ibidem, p. 194).

³⁴⁸ idem.

³⁴⁹ “McLuhan, M. (1962). *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*. (trad. franc. de Jean Paré, << la Galaxie Gutenberg. La Genèse de l'Homme Typographique>>). 2 vols., Paris: Gallimard (1977).” (ibidem, p. 191).

decididamente nas relações que seu trabalho irá criar em seu público ou na invenção de modelos de socialidade”.

Acreditamos que os sinais emitidos pela intervenção *Praça/casa* refletem este terceiro momento de que falam, acima, Pombo e Bourriaud, nos aspectos de “interdisciplinaridade e integração dos saberes” e “modelos de socialidade”, respectivamente, a que se agrega o caráter democrático da pesquisa-ação. Podemos citar, neste sentido, trabalhos que trouxeram estes elementos como plataforma.

Ressaltamos, por exemplo, as relações da arte com os campos da história, sociologia, turismo, cultura popular etc., presentes na aula-espetáculo (Figura 83) da professora Lourdes Macena, à frente do Grupo Folclórico *Mira Ira*, do IFCE, de que já falamos no primeiro capítulo. Nas apresentações da *Praça/casa*, lembrando, sua participação se deu com a “aula espetáculo” *Laboratório de Vivências em Danças, Folguedos e Costumes*. Ligado ao projeto “Educando para a Diversidade”, o grupo percorreu, ativamente, sobre a cultura negra (lendas, costumes, dança, música, vestuário etc.) em uma referência ao Estado do Ceará, como o primeiro do Brasil a libertar seus escravos (25 de março de 1884) quatro anos antes de promulgação da Lei Áurea (13 de maio de 1888) que decretou o fim da escravidão no país. Antes das apresentações, a professora falou sobre a linha de pesquisa do grupo³⁵⁰, de manter viva a memória social e coletiva da cultura popular. Sobre o grupo, a socióloga Vanda Borges³⁵¹ tece o seguinte comentário:

Tratando-se de um grupo folclórico, este nos permite analisar como se conjugam, na prática social, a memória, representada no repertório de músicas, danças, folguedos, “literatura” popular, que o grupo coleta e divulga, e a contemporaneidade, representada pelas relações sociais que condicionam a *performance* cultural do grupo.³⁵²

³⁵⁰ “O Grupo de Pesquisa em Cultura Folclórica é um grupo multidisciplinar e interinstitucional congregando estudiosos interessados em desenvolver pesquisas de cultura popular tradicional buscando, principalmente, compreender sua lógica interna, importância e significados nas comunidades e as influências advindas dos processos de aculturação diante das diversas mudanças e práticas no mundo atual, buscando o registro e políticas de salvaguarda destas expressões populares, tradicionais. O grupo surgiu no segundo semestre de 2003 como um desenvolvimento do núcleo de estudos existentes no Grupo Mira Ira mantido, principalmente, pelos participantes graduados, pós-graduados e mestres”. Disponível em: <<http://www.ifce.edu.br/miraira/GrupoPesquisa.html>>. Acesso em abr. de 2013).

³⁵¹ Doutora em Sociologia pela UFC, professora efetiva do IFCE e pesquisadora em sociedade, cultura e políticas públicas do Turismo.

³⁵² Trecho do texto, *Performance da memória: o grupo folclórico Mira Ira*, de autoria da professora doutora Vanda Borges. Disponível em: <<http://xa.yimg.com/kq/groups/23314122/1301654751/name/MIR>>. Acesso em abril de 2013 (p. 14).



Figura 83. Grupo Mira Ira. Aula espetáculo. Intervenção urbana Praça/casa. 2008. Bairro Benfica. Fortaleza-CE. (Fotos: arquivo do GMFPA).

A participação do Grupo *Mira Ira* reforça a ideia de entrecruzamento de áreas do conhecimento e das redes de relações. O fato de termos trabalhado em conjunto com outras disciplinas (música, dança, cultura popular etc.) possibilitou reflexões de como o conhecimento específico pode agregar-se a outros saberes como fenômeno cognitivo:

A interdisciplinaridade, assim como os outros conceitos da mesma família, surgem então como algo que designa diferentes modos de relação e articulação entre disciplinas; algo que depende da delimitação dos seus territórios, das suas proximidades, distâncias, deslocamentos e articulações, da redefinição constante das suas fronteiras; algo que, em última análise, visa superar a compartimentação disciplinar que tradicionalmente configura as instituições de produção e transmissão do conhecimento (POMBO, 2004, p. 34).

Há ainda de considerar-se, neste exemplo, a ênfase dada ao caráter relacional do ensino/aprendizagem, com que o público, atento à aula (Figura 84) é convidado a interagir com o grupo no exercício prático das informações repassadas, em um momento que “Todos fundam sua prática artística numa *proximidade* que, sem depreciar a visualidade, relativiza seu lugar no protocolo da exposição” (Bourriaud, 2009, p. 60).



Figura 84. Grupo Mira Ira. *Aula espetáculo*. Intervenção urbana *Praça/casa*. 2008. Bairro Benfica. Fortaleza-CE. (Fotos: arquivo do GMFPA).

Com a ação *Poetas na cama* (Figura 85) temos outro exemplo de diálogos entre disciplinas, desta vez, o campo de intervenção, *Praça/casa*, abriu espaço para a literatura e a poesia contemporânea cearense. A ideia era que poetas da cidade (Tânia Lima, Uirá dos Reis, Ayla Andrade) sentissem-se à vontade, como se estivessem recebendo amigos, na intimidade de seus quartos de dormir, e pudessem ler ou criar poemas, sem o tom declamatório ou o sentido de recital, mas em um clima de cumplicidade entre o lugar e o processo poético, o quarto/prça e o público, que também poderia ocupar a “cama” e praticar poesia.

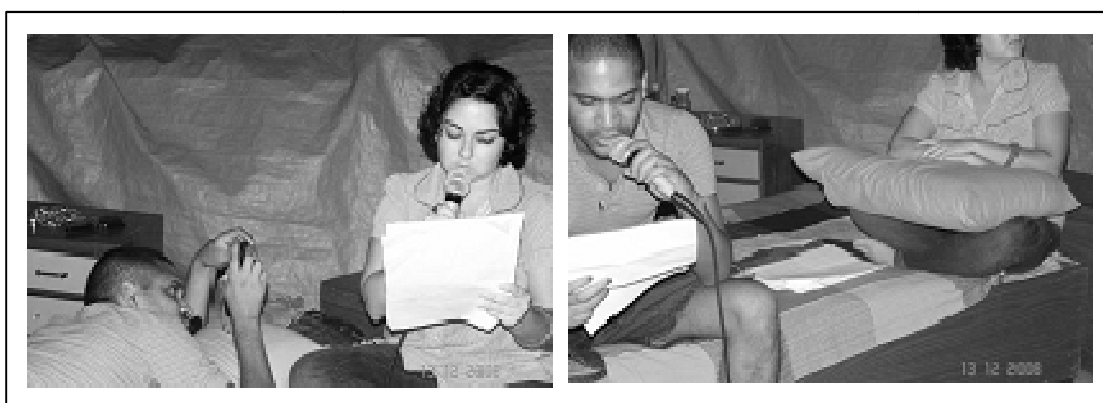


Figura 85. : Uirá dos Reis e Ayla Andrade. *Poetas no quarto*. Intervenção urbana *Praça/casa*. 2008. Fortaleza-CE. (Fotos: arquivo do GMFPA)

Compreendemos que experiências assim (arte/cultura popular, arte/literatura etc.) valem como códigos que expressam desafios escolares, expõem possibilidades de

transformação educacional, reclamadas pelos alunos, cuja reflexão e prática, como as apresentadas acima, no espaço “extramuros”, fazem parte de um processo de assentamento (institucionalização) destas ideias, para logo se transformarem em novos desafios: “A interdisciplinaridade traduz-se na constante emergência de novas disciplinas que não são mais do que a estabilização institucional e epistemológica de rotinas de cruzamento de disciplinas” (POMBO, 2004, p. 75).

A pesquisa-ação aparece, neste contexto, como contributo: 1. pelo caráter de construção de relações democráticas; 2. considerando a abertura de espaços para a participação de todos os sujeitos do grupo; 3. levando em conta o respeito às opiniões divergentes, formuladas durante as reflexões; 4. discutindo os processos de criação de cada um; 5. gerenciando os encaminhamentos a partir das decisões grupais. Tudo isto vale para situar as práticas do GMFPA e associá-las, mais ou menos, às fases estabelecidas por Thiollent (1998) em relação a esta modalidade de pesquisa, sobre as quais falaremos a seguir, sequencialmente, embora sabendo que seus limites de espaço/tempo são flexíveis e variáveis.

1.3 Fases da intervenção urbana *Praça/casa* do ponto de vista da pesquisa-ação.

Como dissemos, os indicadores metodológicos da pesquisa-ação são reconhecíveis na intervenção *Praça/casa*, podemos correlacionar algumas experiências, vividas pelo GMFPA, com as fases que caracterizam esta modalidade de investigação:

a) Fase exploratória:

Para Thiollent (1988, p 48) esta fase exploratória “consiste em descobrir o campo da pesquisa, os interessados e suas expectativas e estabelecer um primeiro levantamento (ou “diagnóstico”) da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações”, no que se configura, em se tratando da nossa experiência, na atenção dada aos sinais de insatisfação quanto ao sistema de ensino da Arte, enquanto artista/professor/pesquisador e atento às necessidades dos alunos, no contexto em questão. O campo de pesquisa foi se formando pela observação e constatação destes problemas, ao se dar conta de que outros também se sentiam tocados por estas questões e que estariam interessados em resolvê-las. Os passos seguintes seriam conhecer seus anseios, assumir compromissos (“contratação”) estabelecer relações com o contexto a

ser investigado etc. A partir daí, apontamos roteiro de leituras e possíveis ações a ser realizadas, intercalamos reuniões de estudos teóricos e encaminhamentos, discutimos referenciais históricos e delimitação do campo de investigação, expusemos experiências adquiridas e demandas de organização do grupo, tais como: número e formação dos participantes, lugar das reuniões, definição do território a ser explorado, constituição de um calendário, questões orçamentárias etc.

Neste aspecto, limitamos o número de participantes em vinte, embora não fosse uma regra rígida, o que poderia implicar mais ou menos membros, conforme as circunstâncias e necessidade do grupo. Também a colaboração não estava restrita aos alunos e professores do IFCE, podendo participar artistas, pesquisadores, educadores e interessados de um modo geral, se bem que prevaleceu a presença de licenciandos e de ex-alunos graduados pelo Instituto. Ficou decidido que as reuniões aconteceriam, em horário noturno, na Casa de Artes, localizada na sede do IFCE, bairro Benfica, onde se dariam as práticas interventivas. Os custos habituais (cópias, por exemplo) e uso de equipamentos (gravador, projetor, vídeo etc.) ficariam a cargo do IFCE.

b) Tema da pesquisa:

Em relação à fase de concretização do tema da pesquisa, o grupo pautou-se em função dos problemas situados e do enfoque que se quis dar a partir daí: “O tema da pesquisa é a designação do problema prático e da área de conhecimento a serem abordados (THIOLLENT, 1988, p. 5) portanto, a concepção temática voltou-se para arte pública relacional/educação, tendo como dispositivo a cidade enquanto sala de aula, cuja prática deveria ensinar um conhecimento capaz de responder aos desafios do ensino da Arte no contexto designado. É certo que esta definição do tema implicou desdobramentos, quanto mais em se tratando de assunto tão complexo, com base em uma relação educativa aberta às transformações artísticas e sociais, dos alunos, da escola e da comunidade.

A decisão de abordar um tema de interesse arte/educativo, pela intervenção urbana, cabe na metáfora “extramuros” de Mário Caeiro (2010, p. 167) sobre a qual já falamos e voltamos a lembrar:

Com a metáfora *extramuros* – no sentido de movimento “para fora”, para o “exterior do centro”, para uma zona “aberta” – denominamos assim uma

práxis artística emancipatória, e porventura também o seu momento-chave no íntimo de cada um, relativamente às vivências, aos significados e à própria construção mental que todos fazemos do mundo e de, nele, o[s] lugar[es] da arte.

Este movimento expansivo abre espaço para pesquisas da pesquisa, de que a intervenção *Praça/casa* é um exemplo, tendo em conta o desenho social e a experiência urbana. A pesquisa bibliográfica, nesta fase, é importante e vai sendo desenvolvida simultaneamente aos acontecimentos, como mediadora teórico-conceitual, ao lado das práticas, para que estas não se limitem ao “fazer pelo fazer”, e sim como ações dirigidas para soluções dos problemas.

c) Exposição dos problemas:

A fase de **“exposição dos problemas”** que trata de “definir uma problemática na qual o tema escolhido adquire sentido” (Thiollent, 1988, p. 53) condiz com os objetivos traçados pelo grupo de acompanhar o processo de transformação da realidade, a situação inicial e os acontecimentos que iam desencadeando-se, tanto de ordem mais geral da pesquisa (arte/educação / IFCE) como de forma mais dirigida, voltada para as soluções imediatas, de caráter prático, em função das ações traçadas (intervenção urbana / bairro Benfica) e das questões poéticas subjetivas e coletivas. As possíveis soluções e modos estratégicos de agir, do grupo, dependiam da clareza com que os problemas eram colocados, isto para produzir efeitos na situação observada, a partir de encaminhamentos direcionados e planejados, tidos como elementos de investigação e sobre os quais deveríamos produzir conhecimento. Pareciam claros os limites que a escola impunha às pesquisas em arte contemporânea, aos parâmetros curriculares engessados, ao uso circunscrito das dependências da escola e sua não exteriorização, problemas estes que se transformavam em:

convite à transgressão das amarras que impeçam de pensar por si mesmo, construir uma nova relação educativa, baseada na colaboração na sala de aula, na Escola e com a comunidade; na não-marginalização das formas de saber dos excluídos, na construção de um novo sentido da cidadania que favoreça a solidariedade, o valor da diversidade, o sincretismo cultural e a discrepância. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 13).

Transgressão, concebida aqui, no sentido responsável e crítico da pesquisa, inclusive de ter consciência de sua pertinência científica, sabendo se realmente seu andamento corresponde às expectativas e aos objetivos traçados, se há necessidade de repensá-la ou até mesmo de interrompê-la, caso não ofereça condições de prosseguir.

d) Aspectos teóricos:

No que diz respeito aos “**aspectos teóricos**”, Thiollent (1988) observa que, por se caracterizar como pesquisa pautada na prática, a tendência da pesquisa-ação é ser vista na perspectiva empirista da pesquisa social, o que não a obrigaria a um aprofundamento teórico, bastando “o ‘bom-senso’ dos pesquisadores e a sabedoria popular dos participantes na identificação de problemas concretos na busca de soluções” (pp. 54-55) ele, no entanto faz a ressalva de que há casos “nos quais a preocupação teórica ocupa um espaço mais importante entre as diferentes preocupações dos pesquisadores” (p. 55) situação esta em que nos incluímos.

De antemão sabemos que a reflexão teórica deveria caminhar lado a lado com a prática, a fim de se alcançarem resultados produtivos e continuados. Na *Praça/casa*, as concepções teóricas giraram em torno das discussões e entendimento de seus elementos, adequando-os ao nível de compreensão do grupo e situando-os no contexto das ações. Assim foram efetuados estudos sobre arte pública, como a concebemos hoje, expandida, do ponto de vista relacional e da prática social; noções de identidade, territorialidade e globalização; conceitos de arte/educação na contemporaneidade; ideias de contextualização e complexidade; concepções metodológicas de pesquisa-ação, cartografia e de aproximação entre arte e ciência; historicidade do bairro Benfica etc.

e) Formulação de hipóteses:

Quanto à “**formulação de hipóteses**” temos a considerar o aspecto poético da pesquisa, como diz Iceia B. Catani³⁵³ (2002, p.40): “Em arte, mais do que as hipóteses, o que conta em termos metodológicos são os objetivos”. Para ela a pesquisa em arte não pode ter seu objeto definido como prioridade, uma vez que este se forma na medida da poética do processo de criação, simultâneo aos procedimentos metodológicos, como algo a “vir-a-ser”.

No caso da intervenção *Praça/casa*, embora esta prerrogativa deva ser considerada, não podemos esquecer que aqui sua prática passa por uma consciência

³⁵³ Iceia B. Catani é professora doutora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

crítica em relação à investigação, como hipótese dos aspectos contributivos (ou não) da arte pública relacional na arte/educação. Segundo concepção de Thiollent (1988, p. 56):

Uma hipótese é simplesmente definida como suposição formulada pelo pesquisador a respeito de possíveis soluções a um problema colocado na pesquisa, principalmente ao nível observacional. Também existem hipóteses teóricas, mas aqui abordamos a questão sobretudo em matéria de observação e ação. A hipótese desempenha um importante papel na organização da pesquisa: a partir de sua formulação, o pesquisador identifica as informações necessárias, evita a dispersão, focaliza determinados segmentos do campo de observação, seleciona os dados, etc.

No contexto desta pesquisa arte/educativa, do qual faz parte a investigação *Praça/casa*, o objeto de estudo reclama uma construção lógica, ainda que flexível, de modo que possamos encontrar elementos concretos, claros, que respondam aos problemas suscitados, acionem saberes adquiridos e formulem novos conhecimentos.

f) Seminários:

De acordo com Thiollent, o momento dos seminários é o de “examinar, discutir e tomar decisões acerca do processo de investigação” (p. 58) o que, neste estudo, acompanhado da prática *Praça/casa*, deu-se em torno dos vetores arte, arte/educação e pesquisa, nas relações transdisciplinares de tais campos e nas inter-relações de atrito, tensão, compreensão, tomadas de decisão, estudo etc., expostos nos encontros e trazidos à discussão nos seminários. Parte destes teve caráter teórico, com base em estudo de texto, designado aos alunos/pesquisadores que se dispuseram a comentar alguns temas afins, previamente escolhidos. As reuniões do GMFPA tiveram este sentido de centralizar as informações e abrir-se para as interpretações.

A passagem de informações pelo pesquisador-aluno tinha o propósito de envolvê-lo, ativamente, na investigação e permitia, junto ao pesquisador-coordenador, organizar sínteses que iriam ajudar o coletivo no planejamento, na realização das práticas interventivas e na “reflexão-da-ação”. Estes elementos agregados a outras informações se tornariam úteis para respaldar os resultados.

A partir do conjunto de informações processadas, o seminário produz material. Parte deste material é de natureza “teórica” (análise conceitual etc.), outra parte é de natureza “empírica” (levantamento, análise da situação, etc.). Outra parte ainda, às vezes elaborada com colaboradores externos, é o material de divulgação, de natureza didática ou informativa, destinado ao conjunto da população implicada nos problemas abordados (p.58).

Interessante observar que a produção de material, pelo seminário, aconteceu antes, durante e depois das ações, por exemplo, no espaço da sala de visitas da intervenção *Praça/casa* (Figura 86 e 87) tivemos algumas comunicações como a do presidente da Associação dos Feirantes, Aloísio Barbosa, convidado para discorrer sobre a história da Feira da Gentilândia (origem, importância, dificuldades, problemas etc.). Este espaço também recebeu visitas de moradores/artistas, de reconhecido valor artístico, indicados pelo grupo, depois de breve pesquisa, para falarem das relações de seu processo de criação com o bairro Benfica e a praça, a exemplo do artista plástico Descartes Gadelha.

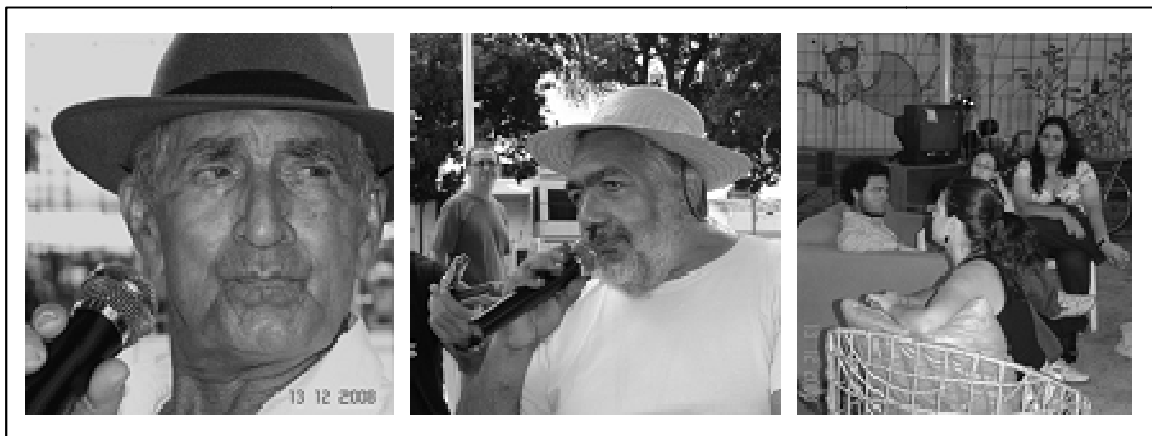


Figura 87. Ciclo de palestras com falas do presidente da Associação dos Feirantes do Benfica, Aloísio Barbosa, e do reconhecido artista plástico, Descartes Gadelha (centro), morador do bairro. Sala de visita, espaço de convivência. Intervenção urbana *Praça/casa*. 2008. Bairro Benfica. Fortaleza-CE. (Fotos: arquivo do GMFPA).



Figura 86. Montagem e ocupação da sala de visitas. Intervenção urbana *Praça/casa*. 2008. Fortaleza-CE. (Fotos: arquivo do GMFPA)

Além disto, entre uma e outra fala dos palestrantes, aconteceu uma mostra de vídeo de arte urbana, com trabalhos dos alunos (David Radjah, Ruth Vaz, Elizabeth Furtado, Janaina Teles) da disciplina regular de práticas experimentais, do curso de Artes do IFCE, apresentada na televisão da sala/prça como dispositivo de entretenimento e informação. Este dado é importante por demonstrar que, paralelo à pesquisa em curso, procurávamos avançar também no espaço institucional, trazendo questões relativas ao tema investigado para o conteúdo programático da disciplina em sala de aula.

No clima descontraído deste espaço de convivência, sala/prça, temos de considerar também as conversas informais, troca de experiências e novas amizades com que íamos produzindo materiais e testando as hipóteses da arte pública relacional nos processos de ensino/aprendizagem em/sobre arte/educação, resultando em um conjunto de informações, divulgados nos encontros do grupo e em seminários acadêmicos pelos participantes da pesquisa.

g) Seleção da amostra:

A fase de seleção da amostra, que compreende o campo de observação, pode ter como base a representatividade qualitativa: “As ideias de uma minoria podem tornar-se expressivamente mais relevantes do que a aparente ‘ausência’ de ideias ou opiniões da maioria” (THIOLLENT, p. 63). Neste nosso caso, tínhamos como parâmetro um campo que, embora circunscrito ao contexto de uma instituição escolar, tinha como alvo a cidade/escola, a praça/sala de aula, onde as hipóteses seriam verificadas e cujos representantes eram os próprios pesquisadores com a colaboração da comunidade observada.

Para constituir amostras, que permitissem uma visibilidade do campo examinado, Escola e *Praça/casa*, baseamo-nos no “critério representativo, expressivo (ou qualitativo)” qual seja, de formar opiniões a partir das observações dos pesquisadores envolvidos, no primeiro caso, e das informações colhidas, em outra conjuntura, junto aos representantes da feira (os feirantes mais velhos, os associados etc.) a respeito de como percebiam a ocupação da feira para fins educacionais e artísticos. Pareceu claro, por parte destes, que a intervenção iria dar visibilidade à feira que, desde a década de 1970, vinha dando sinais de falência. Algo assim, segundo os

feirantes, poderia chamar atenção da Prefeitura Municipal para os problemas que vinham enfrentando como limpeza e falta de segurança. Este último aspecto, entendido aqui, como “pracialidade contemporânea” no dizer de Lilian Amaral (2008, p. 58):

(...) entendimento do lugar, qual seja, a da “pracialidade”, de um “estado de praça”, de uma prática espacial própria da esfera da vida pública que se pode estabelecer em determinados momentos para diferentes sistemas de objetos integrantes do espaço intra-urbano, envolvendo desde ações comunicativas do cotidiano da vida pública até momentos da *vita activa* harendtiana, da ação política e suas representações simbólicas.

Neste âmbito do “espaço intra-urbano”, compreendendo ações arte/educativas de “pracialidades” (praça/sala de aula) interessava-nos, como já dissemos, o critério de representatividade qualitativa, com base na seleção intencional do pequeno grupo de colaboradores, envolvido na pesquisa, se bem que a eles estariam agregados, formal e informalmente, outros sujeitos como os feirantes, a comunidade, os professores, artistas, jornalistas etc., ligados às ações *Praça/casa*.

h) Coleta e interpretação de dados:

No que toca à coleta de dados, diferentemente da pesquisa clássica, que segue uma instrução racional de escolha de amostra, os procedimentos da pesquisa-ação, “em geral, são mais interativos e implicativos (discussões de grupo, desempenho de papéis, conversas aprofundadas)” (BARBIER, 2007, p. 54). Em *Praça/casa* estas características foram acentuadas, justamente por levar em conta seu grau de flexibilidade. Antes da intervenção, propriamente dita, deram-se relatos de história de vida, percepção da realidade, observações com base em fotos, gravações, anotações etc. que se somaram às impressões dos sujeitos (Figura 88) ligados ao campo de intervenção, sem perder de vista o sentido de “pracialidade” e possibilidades de vínculos arte/educativos.



Figura 88. : Intervenção *Praça/casa*. Trabalho de campo, reconhecimento do território, contato com a comunidade e coleta de dados. Julho de 2008. Bairro Benfica. Fortaleza-CE. (Fotos: arquivo do GMFPA)

Os dados coletados, no contexto desta pesquisa e no âmbito da intervenção *Praça/casa*, não partiram, essencialmente, de questionários estruturados, salvo algumas perguntas (Apêndice VI, VII e XIX) dirigidas aos professores/participantes e colaboradores/pesquisadores (GMFPA) depois de realizadas as práticas, sem a obrigatoriedade de respondê-las. A plataforma de dados baseou-se nos níveis de aproximação e de conversas informais, a título de criar-se um clima de confiança, de abertura para anotações, registros fotográficos e gravações sonoras, conforme a situação, em diálogos produtivos acerca do universo/contexto explorado, desde uma abordagem de história de vida pessoal até chegar a assuntos relacionados ao tema e aos problemas da pesquisa, sem perder de vista os aspectos relacionais.

Com relação à análise e interpretação de dados, tornamos coletivo o conjunto de dados, obtidos empiricamente e repassados ao grupo numa linguagem clara, no sentido de ampliar e aprofundar as discussões, respaldadas pelas contribuições teóricas, em uma conjunção do “saber formal” e do “saber informal”, e pelo nosso posicionamento em relação aos aspectos relacionais e comunicacionais: “O traço principal da pesquisa-ação – o *feedback* - impõe a comunicação dos resultados da investigação aos membros nela envolvidos, objetivando a análise de suas reações” (p. 55).

Nos termos experimentados, temos para nós que se tratou de um processo e fazer continuado, isto porque, durante o tempo todo, havia materiais sendo coletados e

produzidos, em simultaneidade, sempre gerando informações que deveriam ser analisadas, interpretadas e partilhadas, habitualmente, com os colaboradores/pesquisadores e, no final das etapas/processo, com os participantes em geral. Por exemplo, após a primeira intervenção, coleta e análise de dados, produzimos o CD-ROM *Praça/casa*, com o qual retornamos à comunidade, juntamente com uma exposição (vídeos, fotografias, jornais) cujo objetivo era repassar informações e fazer com que os sujeitos envolvidos se vissem refletidos no processo. A reação dos feirantes (Figura 89) diante das imagens e dos textos (publicações dos principais jornais da cidade sobre o evento) tornou-se fonte de informação e produção de novos materiais que, por sua vez, iriam servir de dados para o projeto seguinte (*SAUB*) como confirmação dos conhecimentos adquiridos.



Figura 89. Retorno do GMFPA à Feira da Gentilândia, exposição e lançamento do CD-ROM *Praça/casa*, com informações sobre a intervenção urbana *Praça/casa*. 2009. Bairro Benfica. Fortaleza-CE. (Fotos: arquivo do GMFPA).

O mesmo aconteceu com o retorno dado àqueles que, embora não fazendo parte do grupo de colaboradores/pesquisadores, ajudaram na execução do projeto, como os artistas convidados e os técnicos do IFCE (Figura 90) respectivamente, com suas obras interventivas e suporte operacional. Em um encontro festivo, no espaço cultural *Ó dicaSA*, foi entregue a cada um destes, certificado de participação (Anexo II) com aval do departamento de extensão do Instituto, e um exemplar do CD-ROM *Praça/casa* (Figura 95) com os registros das ações, em relação aos quais se mostram receptivos e interessados nos resultados.



Figura 90. : Lançamento do CD-ROM *Praça/casa* e entrega de certificados aos participantes da intervenção urbana *Praça/casa*. Espaço Cultural *Ó dicaSa*. 2009. Fortaleza-CE. (Fotos: arquivo do GMFPA).

Importante lembrar que estes acontecimentos relacionais não encerravam a pesquisa, mas marcavam etapas do processo, representavam tanto resultados parciais como fonte de dados, sujeita a coletas, análise e interpretação, pelo grupo, como material de apoio para a realização da intervenção *SAUB*, confirmatória das hipóteses inicialmente levantadas.

i) Aprendizagem, Saber formal/Saber informal:

Segundo Thiollent (1988, p. 66) “As ações investigadas envolvem produção e circulação de informação, elucidação e tomada de decisões, e outros aspectos supondo uma capacidade de aprendizagem dos participantes”. Neste aspecto, o percurso de nove meses do GMFPA, até chegar à intervenção *Praça/casa*, representou um estágio inicial de compreensão conceitual de arte pública relacional e de arte/educação, mas que pedia uma prática, ou seja, um exercício de contato com a realidade, não para fechar questões, mas para ampliá-las e aprofundá-las. Isto somou, enquanto conhecimento, todos os desafios, decisões, tomadas de posição, uso de habilidades, convívio, versões diferentes de realidades, atualizações de conhecimentos e novas descobertas.

A começar pelo trabalho em grupo, o pensar coletivo exige tal nível de experiência que só a convivência é capaz de fornecer informações, tanto mais quando o assunto é estética relacional/educação/pesquisa-ação, o que significa momentos de partilha e de cobrança, de assentamento e circulação de ideias, de entusiasmo e recolhimento, de prazer e de responsabilidade, de reflexão e de atitude, de aprovação e

de restrição, enfim, de ensino/aprendizagem, assim junto, com barra, como fenômeno cognitivo. Fernando Hernández (1998) menciona o “projeto de trabalho” como um meio de transformação educacional, ao falar de uma educação escolar que vá de encontro à possibilidade de um currículo integrado, próximo das transformações sociais, das atualizações dos saberes disciplinares e das necessidades dos alunos:

Os projetos de trabalho constituem um planejamento de ensino e aprendizagem vinculado a uma concepção da escolaridade em que se dá importância não só à aquisição de estratégias cognitivas de ordem superior, mas também ao papel do estudante como responsável por sua própria aprendizagem. Significa enfrentar o planejamento e a solução de problemas reais e oferece a possibilidade de investigar um tema partindo de um enfoque relacional que vincula ideias-chave e metodologias de diferentes disciplinas.(pp. 88-89).

Em vários aspectos, a experiência *Praça/casa* aproxima-se desta ideia de ensino/ aprendizagem, na perspectiva do “projeto de trabalho” (Apêndice II) exposto acima. Mesmo que lhe tenha faltado o alcance institucional do sistema escolar, no sentido transdisciplinar, encontramos, na sua prática, pontos em comum. Visto por determinado ângulo, não houve vínculos significativos de metodologias de diferentes disciplinas, pelo menos no nível de um “projeto de trabalho” ideal, considerando o pequeno número de participantes docentes do IFCE e a dificuldade de ultrapassar o campo de estudo preestabelecido, de sair da zona de “segurança” (conforto) do conhecimento disciplinar, segundo carga horária e conteúdo programático estabelecidos por semestre. Ainda assim, do conjunto de disciplinas do Instituto, tivemos a “aula espetáculo” (Figura 83) do Grupo de Pesquisa em Cultura Folclórica, com a arte/educadora, Lourdes Mascena, e o professor de música, Nonato Cordeiro; a oficina de pintura de cavalete com o professor da disciplina Desenho e Pintura da Figura Humana, Pacelli Cordeiro; e o exercício prático (Figura 91) da disciplina de Fotografia II, ministrada pela professora Margareth Menezes.



Figura 91. Exercício prático da disciplina de Fotografia II. Curso de Artes do IFCE. Intervenção urbana *Praça/casa*. 2008. Bairro Benfica. Fortaleza-CE. (Foto: arquivo do GMFPA).

Interrogados, por meio de um questionário (Apêndice VI) sobre a avaliação do resultado desta parceria, entre disciplinas, e quais observações teriam a fazer, apenas a professora de fotografia, Margareth Menezes, e o professor de música, Nonato Cordeiro, responderam às perguntas, emitidas pelo GMFPA, das quais transcrevemos um trecho da avaliação deste último:

Avalio como satisfatória, já que tal participação ofereceu ao público presente ocasião para assistir a uma apresentação de músicas e danças folclóricas, notadamente do Ceará, o que pode contribuir para que este público tenha a oportunidade de conhecer tais manifestações populares. Foi um interessante contraponto, ou mesmo complementação, a tendências artísticas mais cosmopolitas presentes no evento. Além de tudo, tivemos o ensejo de colaborar para o trabalho de um colega artista/professor que, como nós, busca semear arte neste mundo tão apegado ao pragmatismo econômico. (Nonato Cordeiro)

É bem verdade que estas ações, em conjunto, restringiram-se ao dia da intervenção, propriamente dito, sem haver uma “interpretação recíproca das epistemologias disciplinares” (p.46) como compreensão de um projeto compartilhado, desde o início até às análises e interpretações dos resultados obtidos, entretanto a presença destes professores com seus alunos, em *Praça/casa*, significou que precisávamos avançar mais e de que é possível pensar em integração curricular, no termo transdisciplinar descrito por Fernando Hernández:

A transdisciplinaridade representa uma concepção da pesquisa baseada num

marco de compreensão novo e compartilhado por várias disciplinas, que vem acompanhado por uma interpretação recíproca das epistemologias disciplinares. A cooperação, neste caso, dirige-se para a resolução de problemas e se cria a transdisciplinaridade pela construção de um novo modelo de aproximação da realidade do fenômeno que é objeto de estudo (p. 46).

O importante é que os pesquisadores do GMFPA encontraram, no campo de observação *Praça/casa*, o lugar de aprendizagem, a oportunidade de conectar os diversos conhecimentos (os antes adquiridos, os de sala de aula, os em produção) e os modos de como lidar com estes saberes em situações concretas, com isto formar opiniões e elaborar novas questões; nas palavras de Hernández: “Um percurso que busca estabelecer conexões entre os fenômenos e que questiona a ideia de uma versão única da realidade” (p.47).

Os pontos de maior identificação da *Praça/casa* com a proposta de “projeto de trabalho” de Hernández podem ser vistos no percurso escolhido por um tema-problema (intervenção urbana na arte/educação) e no interesse coletivo de resolver problemas e levantar questões. Isto permitiu criar condições de aprendizagem, por intermédio da prática, análise, interpretação e crítica do objeto investigado, na medida em que a atitude de cooperação entre artista/educador/pesquisador (especialista/aprendiz) e pesquisadores/colaboradores (GMFPA) iam estabelecendo conexões relacionais e gerando informações. Nesta situação, havia espaço para que todos pudessem aprender: os pontos de vista variados e as formas diferentes de lidar com a realidade davam lugar à vontade de atualizar os conhecimentos e buscar soluções para os problemas que iam surgindo. O papel do pesquisador/coordenador, neste caso, era de ensinar a escutar e saber que podemos também aprender com a fala do outro: “Com isto, consegue-se que os alunos não só se responsabilizem pelo que ‘dizem’, mas também que levem em conta os outros como facilitadores da própria aprendizagem” (p.84).

No lugar de especialistas e alunos, todos se colocavam em situação de reciprocidade quanto à aprendizagem. O apoio institucional ao projeto *Praça/casa*, por parte do IFCE, permitiu dispor de seus profissionais do departamento de multimídia (multimídia, no Brasil) o que ocasionou uma aproximação produtiva entre a equipe técnica e o grupo de pesquisadores (Figura 92). Contribuiu para isto o fato de parte desta equipe haver passado pelo Curso de Artes e, agora, mostrar-se interessada em contribuir com suas especialidades técnicas, enquanto funcionários efetivados, tornando

possível uma relação cooperativa de socialização do conhecimento.



Figura 92. Técnicos e pesquisadores/colaboradores. Intervenção urbana *Praça/casa*. 2008. Bairro Benfica. Fortaleza-CE. (Fotos: arquivo do GMFPA)

O caso da pesquisadora colaboradora Sônia Figueiró, de outra forma, é também um exemplo. Aluna do Curso de Artes e doutora do Laboratório de Telecomunicações e Ciência e Engenharia de Materiais do Departamento de Física da UFC, como participante do GMFPA, ao lado dos jovens estudantes, ela contribuiu para a realização da *Praça/casa* tanto quanto pôde acrescentar novas abordagens a seu conhecimento. Seu trabalho *Fotolinguagem* (Figura 93) consistiu no que ela chama foto-instalação, com que pretendeu ativar a observação e participação dos sujeitos envolvidos e dos praticantes da feira, como ela diz, “no intuito de trazer novas percepções, novas experiências ao se deflagrar arte e cotidiano”.



Figura 93. Sônia Figueiró. *Fotolinguagem*.. 2008. Intervenção urbana *Praça/casa*. Bairro Benfica. Fortaleza-CE. (Fotos: arquivo do GMFPA)

Este nome “Fotolinguagem” refere-se a um método, criado na década de 1960, em Lyon, França, no campo da psicologia e psicossociologia, com fins terapêuticos e de formação, ao descobrirem que a fotografia poderia ajudar jovens com

difficuldade de exporem suas ideias e sentimentos, algo que para a educação é importante (VACHERET³⁵⁴, 2008) e que no contexto da *Praça/casa* contribuiu para as conexões relacionais (Figura 147). Ao colocar lado a lado objeto fotografado e imagem, utilizando os produtos das barracas dos feirantes, sua ação ampliava o campo de visão da realidade e criava canais de comunicação com os mesmos e o público em geral, tendo as fotos como suporte às relações.

No percurso do projeto *Praça/casa*, várias frentes de trabalho iam abrindo espaços para práticas de conhecimentos já adquiridos, subjetiva e coletivamente, e, a um só tempo, criando campos para novas aprendizagens, na medida em que os desafios se apresentavam. Chegou um momento que precisamos criar uma imagem “identitária” para *Praça/casa* (Figuras 94 e 95) e o grupo recorreu aos conhecimentos do pesquisador/colaborador Emanuel Oliveira (“Emanuel Canibal”, nome artístico) no campo do *design* gráfico, além das informações de sala de aula, ele contava com alguma experiência no mercado de trabalho. Sua criação de arte permitiu conversas e explorar conteúdos, junto ao GMFPA, quanto aos elementos informacionais de visualidade e comunicação, por ele criados: tema, desenho, mensagem, tipo de letra, cor, espacialidade, dimensão, marca etc.



Figura 94. Emanuel Oliveira. Cartazes da intervenção urbana *Praça/casa*. 2008/2009. Bairro Benfica. Fortaleza-CE.

³⁵⁴ Claudine Vacheret é professora doutora da Université Lumière – Lyon II, França, autora de *Le photolangage, une médiation thérapeutique. un bref historique des théories groupales* (2011).



Figura 95. : Emanuel Canibal. Capa e contracapa do CD-ROM da intervenção urbana *Praça/casa*. 2008/2009. Bairro Benfica. Fortaleza-CE.

Os dois primeiros cartazes (Figura 94) tratam da chamada pública para a intervenção na Praça da Gentilândia e do convite para lançamento do CD-ROM *Praça/casa*, cuja capa e contracapa (Figura 95) trazem motivos que se completam. Aliás, todo material gráfico (programação, panfletos, ofícios, *release* etc.) seguiu esta linha de criação proposta por Emanuel, sensível ao campo de observação e atento aos materiais de coleta, garimpados pelo grupo, como podemos ver nestas imagens (Figura 96) inspiradoras do vendedor de aves - fragmento de uma paisagem física e social, que o aluno/artista soube sintetizar tão bem, em sua criação gráfica, como momento de revelação de uma realidade, cujo efeito podemos constatar neste seu depoimento:

Comentando uma experiência, mostrei a ilustração que estampava o material gráfico da Intervenção para o motivador da mesma e a resposta foi imediata. O vendedor de galinhas emocionou-se instantaneamente a ponto de quase chorar. Pegou minha mão e agradeceu. Este contato, esta reação é o que não se corrompe por políticas ou sistemas de arte. (Emanuel Oliveira)



Figura 96. Material de coleta de dados. Intervenção urbana *Praça/casa*. 2008. Fortaleza-CE. (Foto: arquivo do GMFPA).

Temos aí algo que se aproxima do que diz Hernández: “Assim, o projeto contribui para a criação de atitudes de participação e reconhecimento do “outro” que transcendem o conteúdo temático da pesquisa que se realiza” (p. 84) – uma oportunidade para se abordar cultura visual, por exemplo. Nesta lista podemos acrescentar a criação do *blog* (<http://meiofiopesquisaacao.blogspot.com.br/>) a edição de som e montagem do CR-ROM *Praça/casa* (Figura 95) feitas pelos pesquisadores/colaboradores Emanuel e Barata, de forma independente, uma vez que os laboratórios do Curso de Artes do IFCE não estavam equipados para este tipo de experiência.

Na concepção da pesquisa-ação, “o estudo da relação entre saber formal e saber informal visa a estabelecer (ou melhorar) a estrutura de comunicação entre os dois universos culturais: o dos especialistas e o dos interessados” (THIOLLENT, 1988, p. 67). Exemplificando mais uma vez, podemos dizer que isto aconteceu nos momentos da *Praça/casa* em que houve circulação de conhecimentos técnicos (informações abstratas) do pesquisador/coordenador e dos pesquisadores/colaboradores com as experiências concretas dos sujeitos feirantes (Figura 97) e dos moradores do bairro Benfica, praticantes do campo observado. Nisto contou uma variedade de discursos, histórias de vida, conhecimento sobre os tipos de ervas vendidos, sabedoria popular acerca das plantas medicinais, crendices e costumes; comentários relacionados aos alimentos típicos da região (tapioca, bolo de aipim, pé-de-moleque etc.) cujas receitas remontam às origens indígena e negra, e tantos outros saberes, inclusive tomar

conhecimento dos personagens pitorescos do lugar, daqueles que já fazem parte do imaginário coletivo, ou acompanhar as transformações pelas quais o bairro vem passando, questões de urbanidade e meio ambiente, o enfraquecimento da prática de feira-livre...



Figura 97 . Feirantes da Praça da Gentilândia. Intervenção urbana *Praça/casa*. 2008. Bairro Benfica. Fortaleza-CE. (Fotos: arquivo do GMFPA)

De acordo com a postura tradicional, muitos pesquisadores consideram que, de um lado, os membros das classes populares não sabem nada, não têm cultura, não têm educação, não dominam raciocínios abstratos, só podem dar opiniões e, por outro lado, os especialistas sabem tudo e nunca erram. Este tipo de postura unilateral é incompatível com a orientação “alternativa” que se encontra na pesquisa-ação (e pesquisa participante). (p. 67).

Devemos mencionar aqui a participação do coletivo “Mediação de saberes”, como coletivo convidado pelo GMFPA, para os trabalhos da *Praça/casa*, com seu projeto “Percursos urbanos” (Figura 98) que, há mais de uma década, vem criando roteiros de aprendizagem por meio do mapeamento cultural da cidade de Fortaleza, nas tardes de sábado. Tendo à frente o sociólogo Júlio Lira, este projeto se preza pelos aspectos relacionais da aprendizagem:

Percursos Urbanos se traduz na realização de roteiros em ônibus urbanos, com o objetivo de apresentar e discutir os desafios e as possibilidades da urbe, articulando, como mediadores, pessoas de saberes acadêmicos e de saberes populares. Trocar ideias, (re)descobrir espaços e pessoas da cidade, propor ações criativas e novos usos da cidade, partilhando tardes de sábado. Agregar conhecimento e estabelecer vínculos culturais, sociais e afetivos estão entre os objetivos da proposta.³⁵⁵

³⁵⁵ Percursos urbanos. Disponível em: <<http://percursosurbanosblog.blogspot.com.br/2008/12/percurso-pelos-aromas-do-caf.html>>. Acesso em abr. de 2013).

Para o percurso urbano daquele sábado de *Praça/casa* o tema foi *Pelos Aromas do Café*, em que o coletivo, depois de passar por algumas cafeterias da cidade, encerrou sua trajetória na cozinha/prça da Feira da Gentilândia. Na ocasião, o mediador convidado, Vladimir Onofre, formado em engenharia de alimentos pela UFC, discorreu sobre o tema café (história, propriedades, técnicas, preparo etc.) enquanto os participantes da ação saboreavam diferentes tipos de café (torrado, expresso, coado etc.) e trocavam experiências e receitas passadas de geração a geração, complementando, assim, as informações do mediador.



Figura 98. Mediação de saberes. Percursos urbanos. Fortaleza-CE. / Pelos Aromas do Café. Percursos urbanos. Intervenção urbana Praça/casa. 2008. Fortaleza-CE. (Fotos: arquivo do Mediação de Saberes e do GMFPA).

Poderíamos alongar-nos com outros exemplos, mas deixaremos para a próxima fase com a qual continuaremos a traçar algumas convergências com as etapas da pesquisa-ação, caracterizadas por Thiollent (1988) e encontradas no projeto de trabalho *Praça/casa*.

j) Fase do plano de ação:

Na prática, o plano de ação corresponde aos meios concretos de atingir os objetivos traçados e identificar as medidas que podem levar às soluções dos problemas: “Para corresponder ao conjunto dos seus objetivos, a pesquisa-ação deve concretizar-se em alguma forma de ação planejada, objeto de análise, deliberação e avaliação” (THIOLLENT, 1988, p. 69). No caso particular da nossa pesquisa, assim que foi constituído o GMFPA, teve início a formação do plano de ação em paralelo às leituras, como uma necessidade natural de realizar um projeto arte/educativo de natureza crítica e convival.

Neste ponto, as reuniões se intensificaram em função da elaboração do

projeto: quais os objetivos, sujeitos envolvidos, lugar das ações, duração da intervenção, criação da agenda (Figura 99) as tarefas de cada um, o envolvimento da comunidade, levantamento de custos, apoio institucional, as dificuldades esperadas, a produção gráfica, os meios de comunicação, a condução do processo e como os resultados seriam apresentados e avaliados etc.



PRAÇA CASA
Intervenção Urbana no Benfica
Grupo Meio Fio de Pesquisa e Ação

13 dezembro
praça da feira
gentilândia
das 7 às 22h
programa ação

06:00 h – Casa de Artes (CEFET Benfica):
Concentração e transporte dos materiais para a Praça – Grupo MeioFio.

06:00 às 22:00 – CEFETCE e Praça:
Cobertura da Intervenção – Sônia Queiroz, Beth, Leandro e Costa

07:00 às 22:00 – Praça:
DJs Barata e Uirá

07:00 h – Praça:
Montagem dos ambientes – Grupo Meio Fio.

07:00 h – Feira:
Fotolinguagem – Instalação Sônia Figueiró

07:00 h – Praça:
Passo livre – Instalação – Adalgisa Figueiró

07:00 h – Praça/Grade:
Memórias – Instalação – Mônica Tavares

07:30 h – Feira:
Feira Livro – Instalação – Herbert Rolim

08:00 h – Cozinha/ Sala de Jantar:
E porco bi que o colono tinha gosto – Interação – Leimisson Cassimiro

08:00 às 12:00 h – Praça:
Deslocamento – Performance sonora – Nivaldo Victoriano

08:00 às 22:00 h – Sala de visitas:
Vídeos Performances – David Radjahh, Ruth Vaz, Elizabeth Furtado e Grupo, Janaina Teles...

08:30 h – Sala de Visitas:
História da Feira – Bate papo com Sr. Aloisio Barbosa – Herbert Rolim

09:00 h – Área de Serviço:
Oficina com Pigmentos Orgânicos – Juliana Chagas

09:00 – Muro e Garagem:
Mural – Graffiti – Acadêm e Convidados

09:30 Cozinha:
Palavra – Interação – Nivaldo Victoriano

10:30 h – Sala de Visitas:
Amantes do Benfica – Bate papo com Decarte (Artista Plástico) e Marta Aurélio (Cantora e Atriz) – Herbert Rolim

11:30 h – Cozinha/Sala de Jantar:
Poética do Sorriso – Interação – Cassandra Forbes

12:30 h – Quarto e Feira:
Dia Após Dia – Performances – Marina de Botas

13:30 h – Praça:
Alquimia dos sentidos – Interação – Karla Iene

13:30 h – Praça:
Identidades Perdidas – Ação – Grupo Cêrme do Porco

14:30 h – Garagem:
Solo Batena – David

15:30 h – Praça:
Fragorização – Performance – David da Paz

15:30 h – Sala de Visitas:
Vila das Artes – Bate papo com Maira Otins e Enrico – Herbert Rolim

15:30 h – Praça:
Energizado – Performance – David da Paz

15:30 h – Sala de Visitas:
Vila das Artes – Bate papo com Maira Otins e Enrico – Herbert Rolim

16:00 h – Área de Serviço:
Cultura Negra – Aula Espetáculo – Grupo Miralra

17:00 h – Quarto:
Na rede – Interação – Fernanda Meireles

17:30 h – Cozinha/ Sala de Jantar:
Percursos Urbanos – Interação – Merlição de Saberes

18:00 h – Quarto:
Postas na Cama – Deni e Tânia Lima

18:30 h – Sala de Visitas:
Ações Urbanas – Bate papo com Julio Lira, Grupo de Estudo e Pesquisa em Patrimônio e Memória da UFC, Escola de Bens Imateriais – Herbert Rolim

19:30 – Quarto:
Postas na Cama – Jirã e Ayla

20:00 às 22:00 h – Praça:
Bicicletas Brancas – Interação – Luciola

meio fio
pesquisa e ação
<http://meiofiopesquisaacao.blogspot.com>

Figura 99. GMFPA. Agenda da intervenção urbana *Praça/casa*. 2008. Bairro Benfica. Fortaleza-CE.

Uma vez decidida a data e duração da intervenção projeto *Praça/casa* (13 de dezembro de 2008, das 7 às 22 horas, desde a montagem até a desmontagem) como já foi dito, as pautas das reuniões dividiram-se em questões conceituais e deliberativas. As primeiras tinham por orientação os estudos de textos, ligados ao tema, as outras se destinavam às questões operacionais e de logística: ofícios, levantamento de custos, distribuição de tarefas e espaços, licenças (Anexo III) para limpeza, banheiros químicos, segurança, iluminação, som, transporte etc. (Figura 100) demandas estas que envolviam problemas desde os mais simples, aos mais complexos, com a vantagem de ampliar o campo de aprendizagem, como por exemplo, conhecer um pouco mais sobre produção de eventos, a partir da prática.



Figura 100. Demandas operacionais. Intervenção urbana *Praça/casa*. 2008. Bairro Benfica. Fortaleza-CE (Fotos: arquivo do GMFPA).

Intercalados às reuniões de ordem logística e operacional, deram-se os encontros de discussão do processo de criação artística de cada um, sobre a produção dos trabalhos destinados à ocupação do campo de ação. Nestas reuniões, os pesquisadores/artistas/colaboradores expunham seus projetos (tema, problemática, material, técnica, custo etc.) para os quais o IFCE destinou uma modesta quantia, em torno de R\$ 600,00 (seiscentos reais) para compra de materiais, principalmente relativos à pintura do grande muro do Instituto. O momento de apresentação dos trabalhos individuais era marcado por trocas de ideias, cada um colocava-se à disposição para ouvir, dos demais, opiniões, observações, críticas, sugestões e possíveis colaborações, em um exercício de parceria, mediado pelo pesquisador/coordenador, levando em conta o senso relacional.

Todos os artistas cujo trabalho deriva da estética relacional possuem um universo de formas, uma problemática e uma trajetória que lhes são próprias: nenhum estilo, tema ou iconografia os une. O que eles compartilham é muito mais importante, a saber, o fato de operar num mesmo horizonte prático e teórico: a esfera das relações humanas. Suas obras lidam com os modelos de intercâmbio social, a interação com o espectador dentro da experiência estética proposta, os processos de comunicação enquanto instrumentos para interligar pessoas e grupos. (BOURRIAUD, 2009, pp. 59-60).

Além dos trabalhos, mencionados ao longo deste estudo, que trazem como foco aspectos relacionais, como os do professor/artista/pesquisador e autor desta tese, Herbert Rolim (*Feira Livre/feira livro*) do aluno pesquisador/colaborador Nivardo Victoriano (*Palavra*) da ex-aluna Luciôla Feijó (*Barulho Bom*) etc., atentemos para outros que fizeram parte do plano de ação *Praça/casa* e se destacaram como obras interativas. Dentro da ideia de ocupar alguns espaços da feira em associação aos

compartimentos de uma casa, chama atenção a obra *E percebi que gosto tinha o colorido da tinta*, do licenciando em Artes, pesquisador/colaborador, Leimisson Cassimiro (Figura 101) instalada e ativada no espaço reservado à “cozinha”:



Figura 101. Leimisson Cassimiro. *E percebi que gosto tinha o colorido da tinta*. 2008. Intervenção urbana *Praça/casa*. Bairro Benfica. Fortaleza-CE. (Fotos: arquivo do GMFPA)

Esta ação deu continuidade a seu Trabalho de Conclusão do Curso Tecnológico em Artes do IFCE, antes de este se transformar em licenciatura (cf. p. 42) cuja monografia, intitulada *Deveria ser comestível: uma investigação poética sobre a fécula de mandioca como suporte lúdico para pintura*, apresenta uma experiência teórico-prática de estudo das cores para crianças, de forma interativa e sensorial, com base nas ideias de Hélio Oiticica e Lygia Clark. Quanto ao trabalho acionado na *Praça/casa*, transcrevemos, a seguir, parte de suas anotações, encaminhadas ao GMFPA como “reflexão da ação”:

(...) “*E percebi que o colorido tinha gosto*” aconteceu no espaço da cozinha da *Praça/Casa*. Este lugar era composto por objetos comuns de uma cozinha como mesa, cadeiras e fogão. O trabalho começou como um café da manhã, tapiocas coloridas eram feitas e servidas na hora para os feirantes, frequentadores da feira e participantes da intervenção, algumas banhadas ao leite de coco ou com manteiga, ou simplesmente naturais. As cores variavam entre primárias (vermelho, azul e amarelo) e secundárias (roxo, verde e laranja) alguns preferiam multicoloridas e até com cores dos times preferidos ou então branquinha como realmente era a cor de uma tapioca tradicional, isto porque comer tapioca colorida era estranho. A

massa era pigmentada com anilina comestível sem interferir no gosto. Alguns observadores perguntaram se era comestível. Um senhor que estava próximo comentou, “Eu nunca tinha visto este tipo de tapioca não”. Perguntaram se ele tinha coragem de comer e ele respondeu, “Eu tenho, se eu vir outra pessoa comendo! Eu mesmo só não tenho não” (sic).

(...) O que pude perceber foi que as sensações eram as mais variadas desde a vontade de experimentar por ser diferente até a repulsa por fugir do convencional. (Leimisson Cassimiro)

Suas observações são ilustrativas de como experiências de ensino/aprendizagem, desta natureza, podem ajudar o aluno a entender seu fazer artístico, perceber o processo poético que dá sentido à obra. Este caráter sensorial e interativo da obra de Leimisson também esteve presente na ação *Poética dos sonhos* (Figura 102) da aluna Cassandra Fortes. No mesmo espaço da cozinha/praca, ela ministrou oficinas de receita de “sonhos” (doce recheado) cujos participantes, na medida em que lidavam com os ingredientes, iam revelando seus sonhos; ao fim das fornadas, todos compartilhavam dos desejos e esperanças de cada um, enquanto saboreavam os “sonhos” produzidos coletivamente.



Figura 102. Cassandra Fortes. *Poética do sonho*. Intervenção urbana Praça/casa. 2008. Bairro Benfica. Fortaleza-CE. (Fotos: arquivo do GMFPA).

Como não poderia deixar de acontecer, em comum com estes trabalhos acima, alguns artistas/pesquisadores utilizaram-se dos produtos da feira (cereais, frutas, legumes, verduras, ervas, condimentos etc.) como elementos de suas propostas artísticas. Constatamos isto no trabalho, *Alquimia dos sentidos*, (Figura 103) da aluna pesquisadora/colaboradora Karla Ienes, pelo que o público era convidado a sentar-se diante de um espelho, posto sobre a cómoda do quarto/praca, onde estava exposta uma

variedade de frascos de perfume, reaproveitados, contendo essências, criadas por ela, a partir da manipulação de ervas, encontradas na feira.



Figura 103. Karla Iene. *Alquimia dos sentidos*. Intervenção urbana *Praça/casa*. 2008. Bairro Benfica. Fortaleza-CE. (Fotos: arquivo do GMFPA)

Há, nesta proposta de Karla, certa ligação com a fase sensorial da artista Lygia Clark (1980, p. 60) a que nomeou “nostalgia do corpo” e sobre a qual vai dizer: “o objeto ainda era um meio indispensável entre a sensação e o participante. O homem encontra seu próprio corpo mediante de sensações táteis realizadas em objetos exteriores a si. Depois incorporei o objeto, mas fazendo desaparecer”.

Em *Alquimia dos sentidos*, esta relação parece patente na abordagem visual, tátil, olfativa e, sobretudo, no envolvimento do participante com a obra, por meio destes elementos, o que confere um sentido de identidade e território, ao caráter poético do ato criador, no contexto observado.

Já a *performance Dia após dia* (Figura 104) da ex-aluna do IFCE, Marina de Botas, explorou produtos da feira (beterraba, colorau, *curry* etc.) como pigmentos de maquiagem, a fim de ressaltar o comportamento consumista, submetido aos padrões de “beleza” e ao mercado de cosméticos, pelos quais o consumidor é capaz de atitudes extremadas.

A artista vestiu um pesado vestido preto de longa cauda, desconfortável e inapropriado para o lugar e horário, meio-dia, sob um sol de 40º graus, e o arrastou por entre as barracas da feira, seguindo uma lista de compras, indiferente à inconveniência do ato e aos olhares perplexos do público. Na sequência, desloca-se para o quarto/prça e inicia um ritual de pintura do rosto.

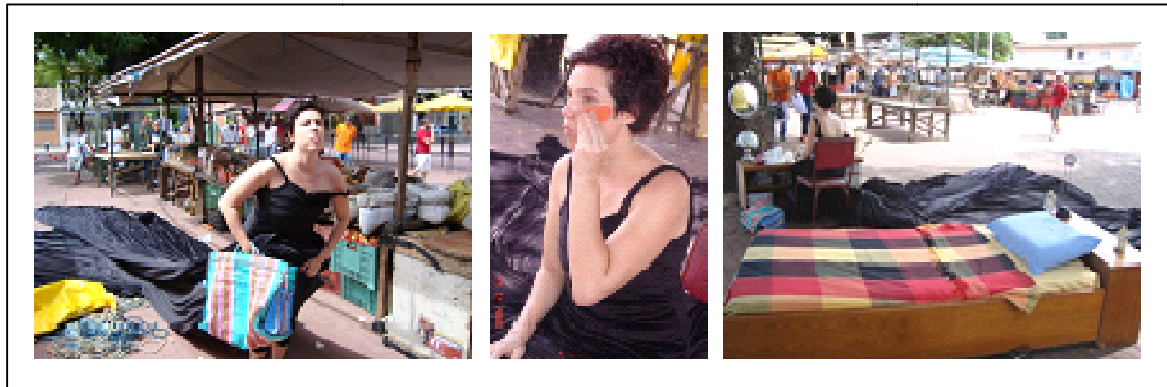


Figura 104. Marina de Botas. *Dia após dia. Performance. Intervenção urbana Praça/casa. 2008. Bairro Benfica. Fortaleza-CE. (Fotos: arquivo do GMFPA)*

O “ato de fazer” de Marina cabe nas palavras de Edith Derdyk (2001, p. 20): “empurra o corpo para o movimento, impulsiona o desejo, concebe a concretude das ações, agarra e devolve as matérias do mundo ao mundo, encontra outros modos e técnicas de fazer as formas serem”, algo que pode ser tanto para afirmar como para negar ou questionar valores: “gesto, atitude, conduta, representação, comportamento, ação, movimento, postura, hábito, costume, procedimento, ética” (p.21).

Outras obras pautaram-se nas relações simbólicas de “desterritorialização” e anonimato, a propósito das quais podemos traçar conexões com o sentido de “não-lugar” (AUGÉ, 1994) antes já discutido - é o que percebemos na ação *Identidades perdidas* (Figuras 105) do Grupo Carne de Porco, como leitura possível. O trabalho consistiu na digitalização de cédulas de identidade, originais, que, uma vez editadas, tiveram seus dados alterados: fotografia, assinatura e referências particulares e individuais. Depois disto, os integrantes do grupo dispersaram as cédulas pelas ruas, calçadas, lixeiras, esgotos, sobre os bancos da praça e em suas proximidades, despertando atenção e indagações daqueles que as encontravam por acaso: Que significa este documento sem rosto? Reconheço-me neste objeto enquanto metáfora de uma “identidade perdida”?



Figura 105. Grupo Carne de Porco. *Identities lost*. Intervention urban *Praça/casa*. 2008. Bairro Benfica. Fortaleza-CE. (Foto: arquivo do GMFPA).

Esta imagem-texto, perdida ao acaso, parece atestar a solidão do habitante desconhecido, que rompeu os vínculos contratuais com o lugar de passagem (a praça/feira) representados pelos documentos de identificação (registro geral, cadastro de pessoa física, carteira de motorista, talão de cheque, cartão de crédito etc.) “símbolos da supermodernidade”, no dizer de Marc Augé, que lhe dão identidade e permitem trânsito impessoal, sozinho, ainda que na companhia de outros, restando-lhe agora o silêncio solitário da cidade:

É com uma imagem de si mesmo que ele se acha confrontado em definitivo, mas uma estranhíssima imagem na verdade. O único rosto que se esboça, a única voz que toma corpo, no diálogo silencioso que ele prossegue com a paisagem-texto que se dirige a ele como aos outros, são os seus – rosto e voz de uma solidão ainda mais desconcertante porque evoca milhões de outras (AUGÉ, 1994, pp. 94-95).

Nesta linha do imaginário urbano, temos também o trabalho, *Passo livre*, (Figura 106) da aluna pesquisadora/colaboradora Adalgisa Figueiró, que, com a ajuda de doações de calçados usados, demarcou o território do campo praticado, o que nos leva às palavras de Lilian Amaral (2008, p. 51) sobre uma “visão dialógica de espaço da arte, vida cotidiana, corpo e lugar, acreditando firmemente que é possível construir e reconstruir outros tipos de cidades, reais e imaginárias”. Os calçados mantinham-se presos, por fitas vermelhas, a bolas de soprar (balões) da mesma cor, suspensas no ar, criando sobre o plano da praça uma rota simbólica de passantes, praticantes da praça, corpos em movimento, trânsito de sujeitos: “Conceitos de fluxo e fluidez que

caracterizam o espaço/tempo na cidade contemporânea definem-se como plataforma de atuação de ‘Interritorialidades’: passagens, cartografias e imaginários” (p. 53).



Figura 106. Adalgisa Figueiró. *Passo livre*. Intervenção urbana *Praça/casa*. 2008. Bairro Benfica, Fortaleza-CE. (Fotos de Sônia Figueiró: arquivo do GMFPA).

O trabalho, *Memórias*, (Figuras 107) da aluna pesquisadora/colaboradora, Mônica Tavares, também contou com a ajuda de doadores, neste caso, de espelhos, com os quais formou uma grande colcha de “retalhos” espelhada, sobre ela a imagem da praça/feira fragmentava-se e o espectador, nela, se via refletido. Entre os espelhos, presos a uma grade de ferro do local, havia batons pendurados por fitas coloridas, cujo propósito era motivar o espectador a deixar alguma mensagem sobre a superfície lisa, espelhada, das imagens que a defrontavam.



Este trabalho da Mônica tem ligação com um dos textos estudados pelo GMFPA sobre a experiência especular, exposta na tese de doutoramento *Armadilhas para os sentidos: uma experiência no espaço-tempo da arte*, da artista/professora/pesquisadora, Ana Tavares³⁵⁶ (2000, p. 54) docente da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, em que traz a seguinte colocação:

A meu ver, o mais peculiar a respeito do espelho seria sua capacidade de provocar a experiência do “eu me vejo vendo, exposto à mim mesmo” ou, “eu me vejo sendo visto, flagrado”, ou ainda, “eu revejo o que já vi antes”. Trata-se, portanto, de uma experiência potencialmente crítica. De maneira geral, o espelho pode ser entendido como um *site*, um lugar reservado para a projeção do sujeito e que transforma sua própria noção de espaço e tempo (...).

Figura 107. Mônica Tavares. *Memórias*. Intervenção urbana *Praça/casa*. 2008. Bairro Benfica. Fortaleza-CE. (Fotos: arquivo do GMFPA).

O sentido de memória, que dá título ao trabalho, está vinculado ao sentimento de identidade individual e coletiva, construído pelos textos/imagens espelhados, evocativos de um passado que o presente suscitava, no tempo real da *Praça/casa*, a partir de sabores, odores, sons, objetos etc., em razão de que a projeção no espelho permitia funcionar como dispositivo de lembranças e “auto-consciência”.

Deixamos para exemplificar, por último, quanto ao plano de ação da *Praça/casa* e, posteriormente, *Exercício de calçada*, os trabalhos de *graffiti* e seus desdobramentos (Cris Soares, Ivanise Marques, Jábson Rodrigues, Grupo Acidum etc.) sobre os quais já nos reportamos antes, no capítulo que trata das transformações da arte pública, mas que aqui merecem ser retomados (Figura 108) a título de ilustrar esta fase da pesquisa-ação em estudo.

³⁵⁶ Ana Maria da Silva Araújo Tavares é artista e professora doutora da Universidade de São Paulo, Escola de Comunicações e Artes, Departamento de Artes Plásticas.



Figura 108. Graffite e apresentação do solo de bateria do músico David Krebs. Intervenção urbana Praça/casa. 2008. Bairro Benfica. Fortaleza-CE. (Fotos: arquivo do GMFPA).

No artigo *A crítica de arte que vem da rua*, o sociólogo e curador, Sérgio Franco (2011, s/n) parte da identificação de um morador das ruas do Benfica com o tema da obra *Pedra, prego, otário* (Figura 108, canto esquerdo superior) do Grupo Acidum para discorrer sobre o trabalho do coletivo: “O artista acertou no alvo, sensibilizou aquele que vive na realidade o aspecto representado na obra”. O tema a que se refere diz respeito ao consumo devastador do *crack*, representado pela imagem desconcertante do usuário, ao lado das figuras da caveira/morte, ostentando um cachimbo com a pedra, e do palhaço/otário como uma trindade do submundo urbano.

Perturba os nossos olhos esta obra, não só pelo tema, mas porque é a síntese de técnica e autocontrole. É uma linguagem que se apropria da ilustração com diferentes espessuras de traços, e nas demais intervenções do grupo Acidum, se expande para colagens, gravuras, pincéis, gravações no muro, como o *sgraffito* que emprestou o nome para o *graffiti* – ainda que fosse uma coisa completamente distinta do que vemos estilizado nas letras do *hip hop*. No entanto, estas inscrições do Acidum nos muros de Fortaleza, no universo da *Street Art*, é o que se vê de mais próximo do que se encontrava nos grafitos da Renascença. (2011, s/n)

A concepção estética laboriosa, de manufatura, do fazer artístico e a abordagem social dos trabalhos deste coletivo de artistas se confundem e, no muro do IFCE, como parte das ações da *Praça/casa*, ganham força ao redimensionar as

fronteiras que delimitam escola e rua, ao ressignificar as paredes que separam educação formal daquilo que se aprende com a cidade, campo de experiências e informações concretas. Note-se que a apresentação do músico David Krebs da Orquestra Filarmônica do Ceará, junto aos “graffiteiros” (Figura 108, canto direito inferior) intensificou o diálogo das ações com os praticantes da *Praça/casa* (Figura 108, centro e canto esquerdo inferior) e os passantes (pedestres, motoristas, passageiros etc.) isto levou, por outro lado, a reforçar os laços de integração entre os diferentes campos de linguagem: “faz com que dialogar signifique reconhecer a linguagem e os gestos do outro como um anúncio para estabelecer uma forma de relação” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 55).

Encerramos aqui a fase do plano de ação da intervenção *Praça/casa*, sem perder de vista seu sentido projetivo, com que os objetivos teóricos/práticos deveriam ser reafirmados, valendo-nos da experiência para criar e planejar novos projetos de trabalho e neles introjetar informações adquiridas, assim como atualizar e ampliar seu sentido.

k) Divulgação:

Para alguns a pesquisa-ação dispensa a divulgação das informações obtidas, entre os pares envolvidos, justamente por considerar que o grau de aproximação dos pesquisadores com o objeto de estudo já denota um contato direto com o que foi apreendido; enquanto outros consideram que só é possível ter-se uma visão do conjunto, um efeito coletivo, quando tornado público o resultado das experiências. Depois de fazer estas observações, Thilollent (1988, p. 71) emite opinião a respeito:

O retorno é importante para estender o conhecimento e fortalecer a convicção e não deve ser visto como simples efeito de “propaganda”. Trata-se de fazer conhecer os resultados de uma pesquisa que, por sua vez, poderá gerar reações e contribuir para a dinâmica de tomada da consciência e, eventualmente, sugerir o início de mais um ciclo de ação e investigação.

Não poderíamos deixar de concordar com tal ponto de vista, primeiro como resposta aos esforços dos participantes e o reconhecimento de suas ações, depois pelo aspecto social, do que uma experiência desta natureza, mesmo em se tratando de um microcontexto, tem a oferecer enquanto posição crítica, consciente, diante dos problemas apresentados e de uma uma visão mais globalizante dos fatos; é preciso considerar, no entanto, na concepção de Thiollent, que:

(...) antes do retorno há todo um trabalho de investigação e de interpretação dentro da problemática adotada e levando em conta a pesquisa com elementos “explicativos” e a discussão em grupos e no seminário central. Esse trabalho exerce um efeito de síntese de todas as informações parciais coletadas e um efeito de convicção entre os participantes (p. 71).

Para se chegar a uma visão do conjunto *Praça/casa*, devemos tomar como uma das fontes de informação as conversas que se seguiram às ações, nas reuniões do grupo e, de forma mais dirigida, as respostas às perguntas abaixo, encaminhadas aos participantes do GMFPA:

1. *Como descrever, em poucas linhas, o projeto inicial do seu trabalho para a intervenção urbana Praça/casa?*
2. *Entre o projeto inicial e a realização deste, quais foram as dificuldades?*
3. *O trabalho sofreu alguma alteração, em relação ao projeto inicial, durante sua execução? Comente, caso afirmativo, que transformações foram percebidas.*
4. *Que tipo de aprendizagem foi possível, diante da intervenção urbana Praça/casa, para sua formação como artista e/ou educador?*
5. *Com base nesta experiência, é possível afirmar que a cidade pode ser um espaço de aprendizagem como sala de aula? Se sim, em que sentido?*
6. *Quais as ligações que podemos estabelecer entre as ações da Praça/casa e os textos estudados pelo grupo?*
7. *Em sua opinião, foi acertada a escolha pela metodologia de pesquisa-ação para a realização da intervenção urbana Praça/casa? Quais as vantagens e desvantagens deste método?*
8. *Como fazer uma rápida avaliação do trabalho em grupo, observando os pontos positivos e negativos, diante da operacionalização da intervenção urbana Praça/casa?*
9. *Quais suas sugestões para melhorar a produtividade do GMFPA, tanto levando em conta esta ação, há pouco vivenciada, quanto considerando a continuidade de estruturação do grupo?*
10. *O grupo está em condições de avançar para uma ação mais complexa, de abrangência maior?*

Antes de nos determos a algumas respostas, deste questionário (Apêndice VII) é necessário que se diga, mais uma vez, que não havia a obrigatoriedade de

respondê-lo por escrito e que isto deveria acontecer espontaneamente. Desta forma, as conversas grupais seriam de igual importância, em que as respostas a estas indagações estariam subentendidas. Outro fato foi a dificuldade para retomar as reuniões, depois dos esforços para produzir e realizar a intervenção *Praça/casa*, pelo que parecia transparecer um cansaço e certo esgotamento do grupo, como comprovam estas palavras, em *e.mail* de 29 de janeiro de 2009, escritas pelo pesquisador-coordenador:

Como tem sido difícil retomar nossas atividades! Passamos por um momento de empolgação e, a partir do recesso de final de ano³⁵⁷, vivemos um período de desarticulação. Exatamente quando precisamos de um maior fôlego para refletir sobre a nossa prática que foi tão rica e poderá gerar tantos frutos... (Herbert Rolim)

Se, por um lado se deveria respeitar o ânimo do grupo, por outro ângulo, havia a preocupação com o distanciamento em relação à data das ações (13 de dezembro de 2008) o que poderia comprometer a avaliação dos fatos. De qualquer maneira, passado pouco mais de um mês, o grupo retomou as reuniões. Quanto ao questionário, tratamos de expor, agora, algumas respostas que sintetizam informações importantes para a compreensão do conjunto, de acordo com os seguintes pontos:

Aprendizagem, formação artística e docente:

- *Como artista, acho que o principal ponto é a quebra de antigos conceitos e preconceitos sobre o fazer artístico. Materiais e formas foram, aos poucos, sendo desmistificados de seus contextos artísticos, para algo simples, mas não menos artístico. Como educador, acredito que, mesmo com toda a perversidade e crueldade que, acreditamos, existir, as ruas são, ainda, o local para onde devemos estender nossas produções. O diálogo com o público, fez-me ficar atento a simplicidade, tanto como artista, quanto como educador. (Emanuel Oliveira)*
- *Penso que no projeto de intervenção urbana, a feira como lugar de encontro, uma casa a se desdobrar no espaço de uso comum com a Praça e a feira, remete a novos espaços de sociabilidade, o privado*

³⁵⁷ No IFCE, entre 23 de dezembro e 2 de janeiro, costuma haver recesso no calendário escolar, correspondente às festividades de Natal e Ano Novo.

para o público, o diálogo sem divisões sociais, conjugando uma nova forma de viver e existir. Este contexto permite criar a teia de relações tão comum na própria dinâmica da vida, aspecto este que não deve passar despercebido nem para o artista nem para o educador que há em nós. O artista criando significados a partir da estruturação da obra e o educador a perceber a obra, a interagir com ela, produzindo transformações capazes de prover novas experiências e conhecimento. Acredito que na realização que foi a “vivência” deste projeto de intervenção, como integrante do grupo, o artista e educador em mim, não estavam dissociados, formavam um só corpo, uma só semântica, uma só experiência poética, lúdica e geradora de sensibilização e auto-conhecimento. (Sônia Figueiró)

A cidade como sala de aula:

- (...) a intervenção Casa/prça foi acertada por possibilitar aos realizadores e aos viventes da praça uma experiência para além do campo de valores consumistas, pois foram propostas relações poéticas participativas, logo em constante modificação, logo abertas à intervenção do público. Uma ação que trouxe a postura mais íntima do ser humano para o espaço público: a casa - lugar de espreguiçar-se, de chorar, de gritar, de indignar-se, de purificar-se, de poder. (Lucíola F.)
- A percepção do lugar onde se existe é algo que poucos captam. Descobrir que existem pessoas e histórias que vem junto, é que rege o diálogo. Se o crescimento só existe a partir da dialética, como comentou Barrinha³⁵⁸ em um dos primeiros encontros do GMFPA, é possível que artistas adquiram uma cultura tal que não existe dentro da academia ou museu. Para educadores o contato com o público é algo que os livros não conseguem simular. (Emanuel Oliveira)
- Sim, a cidade pode e deve ser esse lugar onde o aprender junto, o criar junto, passa pelo processo de construção de subjetividade, de identidade do indivíduo no espaço urbano, que passa a compreender a teia de

³⁵⁸ Barrinha é artista, graduado em filosofia e mestre em educação pela UFCE; participou das primeiras reuniões do GMFPA.

relações criadas pelo contato social, da natureza pulsante, a reconfigurar em cada encontro, consigo mesmo e com o outro, sua condição de participante da construção de saúde social e bem viver em comum. (Sónia Figueiró)

Metodologia da pesquisa-ação:

- *Acredito ser um método acertado. Atividades sem reflexão tendem a ser vazias. Como vantagem e desvantagem ao mesmo tempo, acredito que é o caráter democrático. O vício faz com que os membros andem em passos lentos e molengas. Por outro lado, acredito que a construção só existe a partir da dialética.* (Emanuel Oliveira)
- *A metodologia da pesquisa-ação permite que se construa uma ação reflexiva e que seja capaz de gerar processos de transformação nos elementos participantes, a partir da consciência de si durante o processo da pesquisa; mas, é preciso que haja condições para auto-formação e emancipação do sujeito da ação, daí a relevância da pesquisa-ação como exercício pedagógico e amplamente dialético.* (Sónia Figueiró)
- *Uma das principais vantagens é que a pesquisa e a ação caminham juntas conforme o interesse de transformação da prática pelo grupo. Outro ponto é seu caráter democrático (...). Neste sentido o trabalho se dá de forma horizontal, de igual para igual, sem hierarquização de papéis, já que as decisões são grupais. Por outro lado, se não houver um nível de tolerância para se trabalhar as diferenças de opiniões, este modelo pode comprometer o ajustamento de relações democráticas e dificultar o encaminhamento da pesquisa. Outro fator é que um processo de reflexão-ação coletiva está sujeito à imprevisibilidade, exigindo do grupo disposição para mudanças de estratégias que devem ser negociadas de forma coletiva.* (Lucíola Feijó)

Pontos positivos e negativos:

- **Pontos positivos:**
O compromisso de alguns sujeitos; a escolha do local; o material gráfico

de divulgação; a contribuição do IFCE; a aceitação da comunidade; a participação de professores do IFCE; mídia; a segurança e ausência de violência; a participação de pessoas que não são do grupo.

Pontos negativos:

O descaso em cumprir prazos e horários durante as reuniões; a falta de divisão de tarefas, eu diria até a falta de tarefas definidas (como as funções do organizador, da equipe de apoio...) cobertura dos trabalhos como registro; o não conhecimento da programação pela equipe de registro; o comprometimento e envolvimento de alguns artistas; crises de estrelismo; dependência da existência do coordenador do grupo, bem como atitudes relapsas para a realização de algumas atividades; o equipamento de som, que dificultou a execução de entrevistas e apresentações; o não cumprimento da programação anunciada; o não cumprimento do horário estabelecido; a falta de divulgação; problemas com iluminação e limpeza; falta de equipamento de apoio aos participantes (água, comida, lanches...). (Emanuel Oliveira)

- *O grupo, no qual me incluo, não parece ter definida sua identidade. São integrantes que se revezam, não há quase vínculos construídos, falta amor pelo processo da pesquisa-ação em si e maior consciência de seus princípios geradores, do diálogo participativo e transformador. Vejo por outro lado, o Grupo num processo de descobertas e criação, dado a dimensão dos trabalhos produzidos especialmente para esta intervenção, o que mostra interesse e anseio dos participantes. “No agir comunicativo, a confiança e o comprometimento do Grupo se desenvolvem mediante o saber compartilhado”. O pesquisador por outro lado é peça preponderante neste processo de gestação, em que é estimulada a reflexão permanente sobre a ação, tendo como instrumento a avaliação das etapas do processo e sua reflexão por meio do diálogo, meio potencialmente de abertura, de inclusão, de reconhecimento do outro como ser rico de possibilidades. Senti falta do diálogo mais interdisciplinar, unindo outras áreas de conhecimento a arte e capaz de gerar bons frutos. (Sônia Figueiró)*

- *Entre os pontos positivos destacam-se:*

O compromisso de alguns sujeitos do grupo desde o início da pesquisa até a realização e desmontagem da Intervenção; a escolha do local e o bom nível dos trabalhos apresentados; o material gráfico de divulgação; a contribuição do IFCE; material impresso; transporte e técnico; o envolvimento dos artistas, a aceitação da comunidade (feirantes e moradores) a participação de professores do IFCE: Lourdinha (Cultura Popular) Nonato (Música) Margareth (Fotografia) e Pacelli (Pintura); repercussão na mídia; cobertura dos trabalhos como registro para estudos; a segurança e ausência de violência.

Quanto aos pontos negativos:

A divisão de tarefas que acabou sobrecarregando alguns mais do que outros; a escolha da data que coincidiu com a festa dos ex-alunos do IFCE; o não cumprimento, na íntegra, da programação anunciada, bem como do horário estabelecido; a falta de uma melhor divulgação da ação nas salas de aula e entre os alunos e professores; o curto espaço de tempo para se trabalhar a produção da ação; considero que na verdade estamos diante de uma característica própria do ser humano de deixar tudo para última hora, a resolução disto talvez seja somente a estipulação de um cronograma de ação e uma divisão prévia de tarefas; o não envolvimento de mais professores de outras áreas do conhecimento; percebo que os convites não foram feitos, talvez uma reunião especial com a presença deles poderia ter facilitado a empatia destes para com a proposta, afinal somente a divulgação os impelia a participar de uma forma espectante; problemas com iluminação e limpeza; pouco envolvimento da Prefeitura; erros de dados na divulgação o que poderia ter sido resolvido com um simples telefonema ou coleta completa dos dados básicos para a divulgação. (Luciôla Feijó)

Sugestões para melhorar a produtividade do GMFPA:

- *Regras! E fazê-las cumprir. Um sistema mais rígido de reuniões, com discussões sempre dentro das pautas; referências visuais, como registros de outras atividades para serem discutidos; conhecer aspirações pessoais; produção de reflexão; comprometimento; busca de*

apoio financeiro. (Emanuel Oliveira)

- *Um maior envolvimento do grupo nos estudos de texto, sobretudo, com relação à frequência; (...) academicidade, literariedade e discussão dos pontos em discussão, diferente do que têm sido na faculdade; compromisso com a próxima etapa; precisamos valorizar o outro em seu todo, em termos afetivos também; criação de códigos de conduta para a nova etapa de trabalhos e chegada de novos membros; produção de texto com participação em encontros científicos; buscar bolsas de pesquisa e monitorias. (Lucíola Feijó)*
- *(...) a atuação do pesquisador-coordenador precisa ser mais potente no sentido de despertar interesse e participação dos integrantes do Grupo. (Sônia Figueiró)*

Continuação e avanço da pesquisa:

- *Sim! Mesmo que tenhamos considerado a primeira intervenção como a menor, ela foi grandiosa. Superou minhas expectativas quanto ao grupo. Tivemos muitas atividades e conseguimos ocupar a praça em um contexto maior, nisto incluo o espaço físico de que, sim, conseguimos dar conta. A existência de um cronograma de atividades para as reuniões sanaria alguns problemas que tivemos. Como exemplo: poderíamos reunir todo o tempo que nos resta para a próxima atividade e dividi-lo em algumas partes: reflexão acerca da primeira atividade, estudo de textos e referências visuais e inscrição de novos projetos. Esperança e ansiedade para a próxima fase! (Emanuel Oliveira)*
- *Comprometo-me a dedicar-me ao grupo com todas as minhas forças, pesquisando, organizando-me, fichando todos os textos antigos e novos, produzindo conhecimento e expondo todas as minhas idéias e conceitos relativos a cada uma da melhor forma possível e, se não me fizer ser compreendida, espero que seja impelida a uma maior capacidade de comunicação, por meio de colocações do coletivo a que pertenço com tamanho empenho. (Lucíola Feijó)*
- *Neste momento acredito que não; mas, com a prática, com mudanças de conduta, com as reflexões aqui iniciadas e principalmente com mais estudo e determinação, o Grupo estará pronto. (Sônia Figueiró)*

Além dos aspectos ressaltados acima, devemos salientar outros pontos de vista, colocados na reunião de retorno do grupo, em 6 de fevereiro de 2009, cuja pauta pretendia dar voz àqueles que não responderam ao questionário e com isto obter mais informações. Eis alguns dados sobre os aspectos positivos e negativos das ações, em *Praça/casa*, conforme anotações resumidas do pesquisador-coordenador, que acrescentam novas considerações às acima citadas:

- *Presença de moradores do bairro; interação com os moradores de rua; lentidão no estudo de texto; falta de empenho no estudo teórico; preocupação maior com a participação individual do que com a troca de informações; falta de criatividade dos trabalhos; falta de comprometimento do grupo como um todo; jornada cansativa; sobrecarga na hora da desmontagem dos ambientes etc. (Adalgisa Facó)*
- *Aprendizagem no planejamento e na ação; discussão dos trabalhos de criação em grupo; disposição dos colegas de ajudar; tempo satisfatório; boa cobertura da imprensa etc. (Nivardo Victoriano)*
- *Participação do grupo mais na prática do que nos estudos; adequação dos trabalhos artísticos com os espaços da praça; senso de colaboração; dificuldade na distribuição dos materiais; faltou uma confraternização pelos resultados obtidos, tempo longo de ação etc. (Cris Soares)*
- *Produção a desejar; perda de tempo na montagem de alguns trabalhos; incompatibilidade de alguns trabalhos com os custos disponíveis; entrega dos projetos de trabalhos de última hora; falta de apoio técnico e de alguns participantes do grupo etc. (Emanuel Oliveira)*
- *Programação longa; desencontro entre horário e cumprimento da agenda etc. (Lucíola Feijó)*
- *Distribuição de tarefas com pouca antecedência; falta de patrocínio; falha no registro (cobertura) do evento, tempo longo de ação etc. (Robézio Marques)*
- *Muito tempo discutindo textos e pouco tempo para trabalhar; erro na escolha da data, por coincidir com o dia do ex-aluno, sobrecarregando a equipe de multimídia do IFCE etc. (David Radjah)*

- *Pouco recurso financeiro; bom ser o dia todo etc.* (Mônica Tavares)
- *Interessante ser o dia todo de intervenção.* (Karla Iene)

Na análise destes apontamentos, percebemos que existem alguns pontos em comum, como a escolha acertada pelo campo de ação, Praça da Feira da Gentilândia, ao lado do IFCE; a aceitação dos feirantes e moradores; a participação de alguns professores do Instituto; o clima de segurança, sem violência; a limitação de recursos; a dificuldade em cumprir o horário estabelecido de acordo com a programação etc. Não houve unanimidade quanto à duração do evento; alguns acharam oportuno as ações se estenderem ao longo do dia; outros consideraram prolongadas e cansativas as 15 horas de atividades. Houve quem reclamasse do tempo utilizado para as discussões de textos, nas reuniões do grupo, como houve quem apontasse a falta de interesse de alguns para estes estudos e privilegiasse mais a prática do que a teoria. Em relação ao pesquisador-coordenador, foram apontadas falhas na motivação e ausência de “rigidez” deste, assim como dependência de alguns membros à sua figura, denotando falta de iniciativa individual. O senso de colaboração grupal mereceu elogios, tanto quanto foi motivo de reclamação o não comprometimento, de parte do grupo, com o evento como um todo.

O fato é que, neste período, se houve certo esvaziamento do grupo, pela desistência de alguns participantes, por outro lado, os pesquisadores/colaboradores que permaneceram sentiram-se mais fortalecidos com a experiência. Não obstante às críticas, nesta mesma reunião, decidiu-se, por unanimidade, continuar o projeto, ante o consenso de que os resultados alcançados permitiram uma aprendizagem a respeito de arte pública relacional e em/sobre arte/educação, mais produtiva e significativa que as informações passadas apenas em sala de aula. Os erros e acertos, certamente, seriam úteis para reafirmar e avançar nas questões inicialmente propostas, ou seja, de se pensar a cidade como dispositivo de prática e reflexão, frente aos desafios da educação contemporânea. Para isto, como lembrou o pesquisador/colaborador Emanuel, era preciso, antes, refletir sobre o que havíamos realizado e, depois, divulgar informações para o próprio grupo, para a comunidade e para o meio acadêmico.

Com a cobertura dos jornais (Figura 109) rádio e televisão, o projeto *Praça/casa* teve relativa repercussão e ganhou interesse político e social, por dar visibilidade ao bairro Benfica e à necessidade do seu reconhecimento como Polo Cultural (cf. nota 27) pelas razões já mencionadas. Aos poucos, o ânimo do grupo foi

reacendendo, o que motivou a produção e o lançamento do CD-ROM *Praça/casa* (Figura 90) e da exposição (Figura 89) como parte das atividades de retorno à comunidade de feirantes e aos artistas participantes da intervenção.



Figura 109. Matéria publicada no jornal *O Povo*, Fortaleza-CE, p. 8, 14 de dezembro de 2008. / Matéria publicada no jornal *Diário do Nordeste*, capa do Caderno 3, Fortaleza-CE, 15 de dezembro de 2008.

Além disto, na proporção em que produzíamos textos reflexivos sobre a experiência *Praça/casa*, apresentando-os em congressos, seminários, encontros (Anexo VI) o GMFPA ganhava reconhecimento do público e a pesquisa adquiria credibilidade do meio acadêmico (Figuras 110 e 111). Nesta fase, os participantes tiveram, de fato, de atentar para a experiência da prática e confrontá-la com os textos estudados, assumindo publicamente os resultados obtidos, o que demandou um maior envolvimento e responsabilidade, resultando na publicação do texto, *Intervenção urbana: campo aberto entre arte e ciência*, pelo periódico de divulgação científica e tecnológica do IFCE, revista *Conexões* (v. 4, n. 1, nov. 2010) e nas apresentações dos trabalhos:

- *Praça/casa: ação, reflexão e imagem* - Encontro Internacional de Imagem Contemporânea, UFC, abril de 2009, Fortaleza-CE;
- *Intervenção urbana Praça/Casa: sala de aula expandida* - VI Semana de Humanidades da UFC e UECE, abril de 2009, Fortaleza-CE;

- *Permeabilidade da arte pública como lugar praticado* - IX Encontro de Pesquisa e Pós-graduação do IFCE, setembro de 2009, Fortaleza-CE;
- *Intervenção Urbana: campo aberto entre arte e ciência* - IX Encontro de Iniciação Científica do IFCE, setembro de 2009, Fortaleza-CE.
- *Prática urbana do Meio Fio: uma experiência de arte/educação no Benfica* – XIV Semana de Psicologia da Universidade de Fortaleza - UNIFOR; setembro de 2009, Fortaleza-CE;
- *Praça/casa: intervenção urbana na arte/educação*. VIII Semana de Museus, UFC, maio de 2010, Fortaleza-CE.



Figura 110. : Poster. IX Encontro de Pesquisa e Pós-Graduação. GMFPA. 2009. Fortaleza-CE. (Fotos: arquivo do GMFPA)



Figura 111. IX Encontro de Iniciação Científica do IFCE. GMFPA. 2009. Fortaleza-CE. (Fotos: arquivo do GMFPA). Comunicação. VIII Semana de Museus. GMFPA. UFC. 2010. Fortaleza-CE. (Fotos: arquivo do GMFPA).

Por fim, antes de nos determos com a segunda etapa desta pesquisa, que corresponde ao ciclo da *SAUB*, como reafirmação e ampliação dos conhecimentos adquiridos, faz-se necessário mencionar a ação *Exercício de Calçada* (Figura 4) proposta e coordenada pelo aluno pesquisador/colaborador Emanuel Oliveira. Este dado é curioso porque partiu do próprio aluno, com o aval do grupo, a iniciativa do projeto, a quem o pesquisador/coordenador concedeu autonomia e liberdade de operacionalização, cabendo-lhe apenas o papel de acompanhar a condução dos trabalhos e solicitar, do IFCE, o apoio financeiro e logístico para sua execução, no que foi atendido com o valor de R\$1.600,00 (hum mil e seiscentos reais). Como justificativa, o grupo argumentou a necessidade de um exercício prático, dado o distanciamento da última ação, *Praça/casa*, e os prazos, ainda não definidos, para a realização da grande intervenção *SAUB*, de modo que as atividades não se resumissem tão somente às reuniões.

De acordo com o que já foi dito, *Exercício de calçada* tinha como propósito (Apêndice III) resgatar o antigo costume, de encontro nas calçadas da cidade, em que os habitantes trocavam informações e comentavam o cotidiano, isto antes de Fortaleza tornar-se um grande centro urbano. A ideia, vê-se no cartaz (Figura 112) era reunir um consórcio de grupos “graffiteiros” da cidade e periferia para um dia de convivência nas calçadas do IFCE, tendo a prática do *graffiti* como motivo relacional e de troca de experiências, em um clima descontraído e convival, acompanhado de música, feijoada (prato típico do Brasil) cadeiras na calçada, bate-papo etc. Como mote dos trabalhos, sugeriu-se o assunto *Imagens urbanas*, a partir do qual se poderia falar, livremente, da relação do homem contemporâneo com a urbe.



Figura 112. Cartaz da ação *Exercício de calçada*. GMFPA. 2009. Fortaleza-CE.

(Impresso: arquivo do GMFPA)

O IFCE interessou-se pelo projeto, de pronto, uma vez que se preparava para as comemorações de seu centenário e esta seria uma oportunidade de resolver o problema das pichações, no extenso muro dos fundos do Instituto, considerando que os *graffites* de coletivos organizados, sob orientação de um projeto, daria uma nova imagem ao prédio. Assim foi que, no dia 18 de abril de 2009, das 9 às 18 horas, as pichações existentes no IFCE, deram lugar à expressão do *graffiti*, em uma verdadeira brigada de pintura/painel, confirmando os dizeres do convite:



Figura 113. Exercício de calçada. Encontro de “graffiteiros”. 2009. Fortaleza-CE.
(Fotos: arquivo do GMFPA).

À tardinha, quando o sol já estiver para dar lugar à noite, uma fila de cadeiras estará à disposição do público, de forma convidativa, para uma boa conversa de calçada, despretensiosa, como se este ponto de encontro fosse simbólico, uma extensão da nossa casa, escola, cidade, para além da violência urbana.

Com estas palavras e imagens, encerramos o ciclo *Praça/casa*, como forma diferente de aprender para além do conteúdo temático, com base no papel que pode assumir cada aluno e cada professor, em se tratando de pesquisa-ação e projeto de trabalho, na diversidade do grupo e na tomada de consciência do processo ensino/aprendizagem, pelo qual se pretende reposicionar os caminhos da arte/educação.

2. O PROJETO DE TRABALHO *SAUB* COMO REAFIRMAÇÃO DAS POTENCIALIDADES DA ARTE PÚBLICA RELACIONAL NA ARTE/EDUCAÇÃO.

A obra que chega ao público não é considerada como uma completude necessária que resulta da sua elaboração, mas como possibilidade de um processo que não se completa nunca, mas pode se interromper.

Jean-Claude Bernardet³⁵⁹

Reservamos a última parte da nossa pesquisa para tecer algumas considerações sobre o projeto de trabalho *SAUB*, subsequente às ações *Praça/casa* e *Exercício de calçada*, com o qual pensamos finalizar este estudo ou pelo menos tê-lo como paradigma de até aonde conseguimos chegar. René Barbier (2007, p. 144) diz que “Uma pesquisa-ação chega ao fim quando o problema inicial é resolvido, se é que pode realmente sê-lo...”, também é dele a assertiva: “Uma pesquisa-ação, mais do que outra pesquisa, suscita mais questões do que as resolve” (p. 146). A ideia de uma semana de atividades arte/educativas no Bairro Benfica no período de 23 a 29 de agosto de 2011, não tinha por finalidade fechar as questões em relação aos problemas levantados, consistia mais em reativar e ampliar informações que as práticas reflexivas, anteriores, haviam produzido. Como recomendável em se tratando de pesquisa-ação, com este novo ciclo, mais uma vez, estamos acionando a dinâmica de tomada de consciência e reafirmando as possibilidades contributivas da arte pública relacional nos processos de ensino/aprendizagem em/sobre arte/educação.

Não vamos repetir aqui o passo a passo metodológico, como fizemos em relação à experiência piloto *Praça/casa*, mas fazer uma síntese, mais generalizada, do que representou, metodologicamente, esta prática em termos de produção de conhecimento, de tendência formativa e emancipatória e de ensino/aprendizagem relacional.

³⁵⁹ Palavras de Jean-Claude Bernardet (teórico de cinema, crítico cinematográfico, cineasta e escritor brasileiro) no prefácio do livro *Redes da criação: construção da obra de arte* de Cecília Almeida Sales (2008 b, p.11).

2.1. O sentido de “dispositivo” e “redes de criação” (“crítica do processo”) na experiência SAUB.

Entendemos *Praça/casa; Exercício de calçada* e SAUB como dispositivos arte/educativos, partimos deste pressuposto por encontrar no termo “dispositivo” uma aplicabilidade conceitual que se ajusta à natureza complexa e multidisciplinar de tais ações. Desde a década de 1960 que o conceito de dispositivo vem se assentando³⁶⁰, graças ao interesse de alguns pós-estruturalistas, como Michel Foucault, Gilles Deleuze e Jean François Lyotard, em ampliar e tornar flexíveis os padrões da análise estrutural de temas ligados à cultura do século XX, revisitando e desconstruindo conceitos estruturantes, muitos deles ainda ligados às ideias do iluminismo. Do ponto de vista filosófico, André Parente³⁶¹ (2007, p. 10) diz que “Para eles, o efeito que o dispositivo produz no corpo social se inscreve nas palavras, nas imagens, nos corpos, nos pensamentos, nos afetos”, ou seja, redimensionam os meios para além dos aspectos técnicos e unidimensionais, de acordo com os anseios e as demandas da sociedade pós-industrial.

No texto “Que é um dispositivo?” (1990, p. 155) o filósofo francês Gilles Deleuze (1925-1995) usa a imagem de “uma espécie de novelo ou meada” para falar de dispositivo como um “conjunto multilinear”, cujas propriedades são formadas

por linhas de natureza diferente e essas linhas do dispositivo não abarcam nem delimitam sistemas homogêneos por sua própria conta (o objeto, o sujeito, a linguagem) mas seguem direções diferentes, formam processos sempre em desequilíbrio, e essas linhas tanto se aproximam como se afastam umas das outras.

Deleuze fala de três vetores sucessivos (saber, poder e subjetividade) identificados pelo filósofo francês Michel Foucault (1926-1984) para comentar os vários desdobramentos destas linhas do dispositivo em forma de novelo, que acionados se movimentam em diferentes direções (tangenciam-se, entrecruzam-se, bifurcam-se

³⁶⁰ A título de melhor situar as discussões em torno do sentido de dispositivo, sem a pretensão de nelas deter-se, transcrevemos um apanhado feito pelo sociólogo Júlio Lira sobre aqueles que se detiveram sobre o assunto ao longo do tempo: “passa pela contribuição de redatores das revistas *Cinéthique* e *Cahiers*, por autores como Christian Metz, Thierry Kuntzel, Hugo Mauerhofer, Michel Foucault, Jean-François Lyotard, Gilles Deleuze, Jean-Louis Baudry, Jean-Louis Comolli, Raymond Bellour, Noel Carrol, Stephen Heath, Ismail Xavier, Philippe Dubois, Serge Daney, Jacques Aumont, Arlindo Machado, Noël Burch, Anne-Marie Duguet, André Gaudreault, Tom Gunning, André Parente, Katia Maciel, entre outros. Suas contribuições tornam-se ainda mais complexos, por estabelecerem diálogos com Althusser, Lukács, Freud, Jacques Lacan, Balázs” (LIRA, 2012, p. 29).

³⁶¹ André de Souza Parente (1957) é artista visual, pesquisador e professor da Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

etc.) configurando uma relação conflituosa entre as partes, sem uma demarcação precisa. Os três níveis, com que Michel Foucault (1997) concebe o termo “dispositivo”, diferem do sentido técnico-tecnológico e unidimensional de como este vocábulo é definido por alguns estudiosos sobre os “media”. Aqui, interessa-nos sua natureza multidimensional. É neste aspecto tripartido que podemos conectar o pensamento de Foucault com as experiências da *SAUB*.

O primeiro fator de identificação é a natureza heterogênea e complexa do fenômeno em si, com suas camadas de discursos, paisagem arquitetônica e social, formas de tensão e atrito, relações de poder, construções do saber, subjetividades e senso relacional e cultural. Em relação ao segundo ponto, afina-se com os modos de operação pelos quais os diferentes segmentos são conectados, o que, neste caso da *SAUB*, configura-se como *performatividade* social, nomeadamente, caracterizada pela prática de agir e pensar. Por fim (ou não) enquanto produto discursivo, esta prática reflexiva encontra, na sua força ativa, elementos para enunciar as conexões de retroalimentação por onde esses fios condutores se comunicam entre si, seja para refletir e teorizar a prática na sua complexidade, seja para formalizar poéticas e propor leituras ou para arrazoar situações-problemas e o que, a partir daí, passa vir a ser.

Lembramos que, nesta perspectiva, o dispositivo *SAUB* articulou diferentes eixos estruturantes, em torno dos quais estes níveis de agenciamento operaram, reafirmando sua natureza multidimensional, tendo em conta o contexto com o qual estava envolvido, a realidade do bairro Benfica e o interesse de pensar a cidade como sala de aula, de refletir a escola extramuros e de praticar arte pública relacional como prática pedagógica. Estas conexões fizeram-se a partir destes três vetores e seus respectivos objetivos:

1. **Agenda Cultural** - envolver, de forma integralizada, todos os parceiros que lidam com a vida cultural do Bairro Benfica na produção de uma agenda unificada, a cuja programação o acesso deveria ser facilitado pela democratização e socialização de seus equipamentos;
2. **Seminário** - compartilhar conhecimentos em arte pública, relacional, como prática social, e trocar experiências entre a realidade local e outros espaços urbanos e sociais (Brasil, França e Portugal)

favorecendo diálogos e acionando um pensamento do ponto de vista das relações inter-humanas e seu contexto social;

3. **Arte Urbana** – exercer a experiência de liberdade no campo da *praxis* artística no bairro/cidade, Benfica, onde a liberdade de criação submete-se a uma topologia social de valoração das relações humanas e vivência urbana.

Neste aspecto, consideramos que *SAUB* é uma obra/dispositivo, que se constitui a partir da dinâmica de sua construção, com a qual a obra passa a significar processo, para além das molduras, dos enquadramentos estéticos tradicionais, da autonomia moderna, enfim, do sentido de forma e matéria como obra acabada, limitada à sua fisicalidade. As linhas que a orientam, longe de delimitar os espaços/tempo, transformam-se no que Cecília Salles³⁶² (2008b, p. 17) chama “redes da criação”:

(...) pensar a criação como rede de conexões, cuja densidade está estreitamente ligada à multiplicidade das relações que a mantém. No caso do processo de construção de uma obra, podemos falar que, ao longo desse percurso, a rede ganha complexidade à medida que novas relações vão sendo estabelecidas.

Este conceito origina-se de algumas questões acerca da “crítica genética”³⁶³, inicialmente desenvolvida no campo da literatura, como forma de compreensão do processo de formação da obra, a partir dos manuscritos originais, antes de o texto ser publicado. Este modo de investigação, embora tenha sido sistematizado com a criação do *Institut des Textes et des Manuscrits Modernes* de Paris, na década de 1970, é algo que remonta às matrizes filológicas da erudição clássico-romântica, alemã [Goethe

³⁶²Cecilia Almeida Salles é doutora em Linguística Aplicada e Estudos de Línguas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1990) onde atualmente ministra aulas do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica.

³⁶³No livro *Crítica genética: fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo de criação artística*, Cecília Salles discorre sobre a gênese da Crítica Genética: “O início dos estudos genéticos é localizado na França, em 1968, quando, por iniciativa de Louis Hay e Almuth Grésillon, o Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS) criou uma pequena equipe de pesquisadores, germanistas ou de origem alemã, encarregados de organizar os manuscritos do poeta alemão Heinrich Heine que tinham acabado de chegar à Biblioteca Nacional da França (BNF). Esses pesquisadores enfrentaram problemas metodológicos ao lidar com tais manuscritos. Esse primeiro momento dos estudos genéticos (1968-1975), denominado por Almuth Grésillon (1991) “momento germânico-ascético”, foi seguido pelo “momento associativo-expansivo” (1975-1985), quando se instaurou o diálogo entre esse grupo de pesquisadores e outros, que começavam a se interessar pelo estudo de manuscritos de Proust, Zola, Valéry e Flaubert: problemas comuns os uniam”. É nessa fase que há a passagem de um projeto específico para uma problemática geral, com a criação de um laboratório próprio no CNRS: Institut des Textes et Manuscrits Modernes (ITEM), dedicado exclusivamente aos estudos do manuscrito literário. (SALLES, 2008 a, p. 11).

(1749-1832) Shiller (1759-1805) e Schlegel (1767-1845)] nas palavras de Philippe Willemart³⁶⁴ (1993).

Deste início da crítica genética ao sentido de redes de criação, na atualidade, com seu transbordamento, para campos distintos da criação, deu-se uma mudança de foco no olhar crítico do movimento de construção da obra, isto é, nas pistas documentais deixadas pelos artistas: apontamentos, rascunhos, diários, projetos, esboços, fotografias, colagens etc., não mais como elementos de obras finalizadas, mas “como objetos móveis e inacabados, que diferem significativamente dos estudos sobre os fenômenos comunicativos, em suas diversas manifestações, que discutem produtos considerados finalizados ou acabados” (SALLES, 2008 b). Em outras palavras, as discussões voltaram-se mais para a potencialidade destes documentos, na dinâmica do processo (percurso, deslocamentos, transitoriedades, transformações, mutações, dinamicidade, desdobramentos etc.) e as relações que daí se estabelecem e são estendidas, com as quais o sentido da gênese da obra acabada, “crítica genética”, dá lugar à metodologia da “crítica de processos”, pensada por Cecília Salles, e em que teoriza a importância do processo, a presença da memória e dos registros de percepção (documentos) incutidos nas linhas do “novo” com que se vai tecendo a intrincada rede de criação e seu processo de relações.

Cabe àqueles que se interessam pela criação artística entender os procedimentos que tomam esta construção possível. Os documentos dos processos instigam um método de pesquisa fiel à experiência guardada nesses registros. As descobertas feitas saem, portanto, de dentro dos próprios processos, isto é, são alimentadas pelos documentos que pareceram necessários aos artistas ao longo de suas produções. (...) Esses documentos oferecem um grande potencial de exploração que ultrapassa, sem dúvida alguma, o olhar curioso atraído pelo fetiche que os envolve. (SALLES, 2008 b, pp. 13-14).

Pois bem, o pensamento que estamos construindo tem, nos registros da *SAUB*, um manancial de informações que nos ajuda a compreendê-la como rede de criação, cujo procedimento metodológico, à luz da “crítica do processo”, traz elementos da experiência, impressos nestes documentos, como meio de lhe perscrutar a realidade, fazer descobertas e gerar sentido. Que tipos de documentos podemos apontar na obra/ação *SAUB* que vão ao encontro das ideias de dispositivo e redes de criação (crítica

³⁶⁴ Philippe Willemart é professor doutor, titular em Literatura Francesa, da Universidade de São Paulo. Atualmente coordena o Laboratório do Manuscrito Literário (LML) o Núcleo de Apoio à Pesquisa em Crítica Genética (NAPCG) e o Centro de Estudos Genéticos Proustianos.

do processo) e que ajudam na compreensão de sua construção? É o que tentaremos apontar na sequência.

2.2 Indícios da construção da obra/ação SAUB para uma compreensão da arte como processo.

Retomemos as palavras de Jean-Claude Bernardet quanto aos documentos deixados pelo artista no percurso da construção da obra, em que “não são mais considerados como balizas fixas que possibilitariam melhor compreensão e análise da obra; pois o que interessa é o movimento do processo, bem como as relações estabelecidas entre os documentos – o processo como mobilidade e como rede relacional” (SALLES, 2008 b, p. 11). Esta forma de pensar está em concordância com a urdidura dos fios da trama SAUB como podemos ver neste trecho do tópico “Benfica praticado: experiência de bem-ficar”, copiada do texto *Arte pública relacional como prática social: Semana de Arte Urbana Benfica (SAUB)* presente no objeto/documento CD-ROM SAUB: *Semana de Arte Urbana Benfica* (2011, p. 11) e aqui transcrito como reflexão do pesquisador-coordenador, que uma vez publicado eletronicamente, acrescentou-se de outros valores, como elemento/processo de sua construção:

Uma semana que não é uma semana. Coletivo de coletivos. Obra de muitas obras. Espaço que se torna lugar. Lugar que é lugar antropológico de uns e não-lugar de outros. Território de interterritorialidades, pertencimentos, deslocamentos, transitoriedades - campo fértil e poroso. Cartografia social, performatividade, rede de relações para além do gênero paisagem. Engenharia epistemológica da complexidade, entrecruzamentos de arte, cultura, patrimônio, política, meio ambiente, educação, etc. Arte não-arte, arteinter/multi/transdisciplinar.

(...) Para o GMFPA, a SAUB é um vetor de extensão para antes e depois dela, ou seja, plataforma de chegada e, ao mesmo tempo, de partida. Seu exercício faz pensar a arte pública como praxis de reflexividade e autoreflexividade, ação estética/participativa paradoxalmente individual e coletiva, local e global, interventiva e poética. (Herbert Rolim)

Uma conjunção de fatores contribuiu para que o projeto de trabalho SAUB agregasse todos estes elementos. Desta vez as relações de tempo e espaço seriam

estendidas, começando pela escolha do campo de ação, não se trataria mais de uma calçada (*Exercício de calçada*) ou praça (*Praça/casa*) do bairro Benfica, mas a opção se deu pelo próprio bairro, melhor dizendo, seu território do ponto de vista de extensão cultural, enquanto polo, pelas razões que já conhecemos, de historicidade política e educacional, espaço de “tradição, cultura, educação, esporte, boemia, pioneirismo e resistência.(...) lugar de convergência – e também de divergência – política e cultural”, no dizer da Revista Universidade Pública (2008, pp 16-22) em artigo que fala da história, características e vida do bairro Benfica, onde floresceu a Universidade Federal do Ceará, do qual extraímos estas descrições com o depoimento do artista e arquiteto Fausto Nilo, sobre o que foi o bairro na década de 1960, e as palavras do professor e historiador Elmo Vasconcelos, de como se configura o Benfica hoje:

A Universidade fortaleceu o Benfica como bairro da educação, das sociabilidades, da boemia, da organização e participação política, das mudanças de comportamento, da efervescência cultural. A produção de conhecimento e a presença da juventude propiciavam todas estas manifestações. “Fizemos dali nossa cidade, nossa vida. Aqui e acolá é que íamos para casa, só para dar notícia”, lembra o arquiteto Fausto Nilo.

(...) Lugar para sociabilidades e práticas de resistência, o Benfica também se configura pela promoção das diversidades. “Os movimentos em defesa da diversidade cultural, étnica, sexual se implementam aqui, parece que o laboratório é o Benfica para depois irem para outros lugares da cidade”, avalia o professor Elmo.

Também decidimos, grupalmente, que as ações planejadas não ocorreriam em apenas um dia, como as intervenções anteriores, mas que se estenderiam por uma semana, não obstante as observações, quanto ao tempo prolongado da experiência *Praça/casa* feitas por alguns membros do GMFPA, durante avaliação daquele projeto, de modo que, agora, a vontade de trabalhar todas as potencialidades do campo de pesquisa e de trazê-las à tona acabaram incidindo sobre a extensão do espaço/tempo deste novo projeto de trabalho, que tinha estes objetivos:

- Investigar o conceito de arte pública como prática social, acionando o bairro Benfica;
- Otimizar e integrar os equipamentos culturais, sociais, desportivos e educacionais do bairro Benfica, criando um roteiro unificado de atividades culturais, científicas, educacionais e artísticas;
- Motivar artistas, pesquisadores, educadores, instituições públicas, órgãos privados e a sociedade civil, organizada, a discutirem o conjunto

dos recursos culturais, artísticos, educativos e de lazer social, disponíveis no bairro Benfica, despertando uma consciência crítica e de socialização destes valores;

- Promover a preservação, conservação e melhoria do patrimônio cultural, histórico, artificial e do ambiente natural do bairro Benfica;
- Oferecer à cidade opções de fruição, lazer e cidadania que possam concorrer para a formação cultural, conscientização patrimonial, revelação de valores artísticos, construção de novos saberes, etc;

Surgiu, então, um ponto crucial: criar, mas, como criar um dispositivo que atendesse a estas demandas? que poderia ser feito em termos de atividade que trouxesse respostas a estas questões? e de onde adviriam os recursos para tal? Neste aspecto, havemos de considerar os “erros” e os “acazos”, enquanto informações, que nos levam a tomar determinadas direções como caminho. Na abordagem sobre crítica dos processos, Cecília Salles (2008 b, p. 134) concebe “erros” e “acazos” como parte da construção da obra.

A obra vai se constituindo nessas idas e vindas, permanentemente julgadas em uma autocorreção criadora. Falar de erro no processo de criação artística é entrar em uma grande variedade de intensidades e significações. Não evitei o termo, sabendo, no entanto; que será sempre comentado com aspas implícitas. Estou chamando erro tudo aquilo que provoca uma parada no fluxo do processo, de produção, envolvendo avaliações critérios, como juízos de valores, seleções, tomadas de decisão e criação de novas possibilidades de obras. Tudo isso acontece em meio a fortes sensações de incerteza, instabilidade e angústia.

Em paralelo aos impasses, indagações e incertezas foram surgindo, oportunidades de enfrentamento dos problemas como, por exemplo, a iniciativa de concorrer ao VII Edital Prêmio de Incentivo às Artes, àquela altura, promovido pela Secretaria da Cultura do Governo do Estado Ceará³⁶⁵. Esta possibilidade mobilizou o grupo na reconstrução e aperfeiçoamento do projeto *SAUB*, com o qual ganhou o prêmio (Anexo VII) de R\$ 20.000,00 (vinte mil reais) na categoria, pesquisa em arte.

³⁶⁵ “O Secretário da Cultura do Estado do Ceará, no uso de suas atribuições, torna público, esse Concurso, que visa à democratização dos recursos do Fundo Estadual de Cultura - FEC, para o fomento de bens, produtos e serviços culturais nas várias Regiões do Estado do Ceará, regulamentando as inscrições para a apresentação de propostas e seleção de projetos e ações, nos segmentos culturais de: Artes Cênicas; Artes Visuais; Música; Fotografia; Literatura, Livro e Leitura, obrigando-se o mesmo ao fiel cumprimento de todas as disposições contidas na Lei Estadual nº 13.811/2006, Lei nº 8.666/93...”. Disponível em: http://www.fundacaobetostudart.org.br/materia/noticias/vii_edital_premio_de_incentivo_as_artes_2010/ >. Acesso em maio de 2013).

Por “acaso”, a data planejada para a ação *SAUB* acontecer, correspondeu ao período do programa IV BNB Agosto da Arte, com que o Centro Cultural do Banco do Nordeste do Brasil dedicava um mês de discussão sobre arte pública, o que levou o núcleo de artes visuais desta instituição, coordenado pela artista Jacqueline Medeiros, a se interessar e colaborar com nosso projeto, financeira e logisticamente. Além disto, como havia um movimento político e a intenção de alguns parlamentares da Câmara de Vereadores de Fortaleza e da Prefeitura Municipal de propor um projeto de lei (Apêndice V) reconhecendo o bairro Benfica como polo cultural, estes órgãos passaram a ser parceiros também da *SAUB*, o último representado pelo núcleo de Artes Visuais, na pessoa da artista Maíra Martins. Da iniciativa privada recebemos o apoio do *Shopping* Benfica. Por fim, não poderíamos esquecer o incentivo e a ajuda do IFCE.

Tudo isto contribuiu para a rede de relações que ia configurando-se, uma vez que permitiu a realização dos eixos (seminário, agenda e mostra de arte) projetados pelo GMFPA para a *SAUB*, com seus imbricamentos e desdobramentos, como podemos perceber nos próximos tópicos.

2.2.1 Seminário Internacional de Arte Pública Relacional como Prática Social: “esfera pública” e “destino coletivo”.

Assim como se deu com a intervenção *Praça/casa*, foi preciso criar para a *SAUB* uma imagem que mantivesse um elo com aquela e lhe desse um sentido de continuidade, o que, mais uma vez, levou o pesquisador colaborador Emanuel a partir da mesma fonte de criação, a imagem do vendedor de aves (Figura 96) não tendo mais, desta vez, sua bicicleta, com a mercadoria de venda em pleno voo (Figuras 94 e 95) mas a figura do próprio “vendedor”, sentado em um banco da praça, como que convidando o espectador a sentar e trocar “um dedo de prosa” (Figura 114):

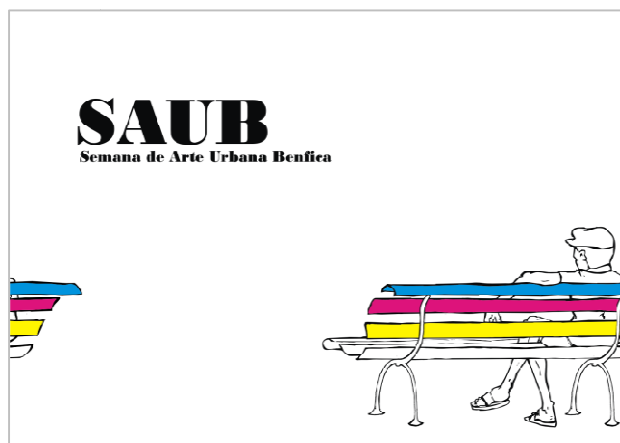


Figura 114. : Emanuel Oliveira. Imagem/marca SAUB. 2010. Bairro Benfica, Fortaleza-CE. (Impresso: arquivo do GMFPA).

Esta imagem esteve presente em todos os impressos (cartazes, folders, agendas, *blog*, capa do CD-ROM, pastas do seminário, crachás, camisetas etc.) e representou para o GMFPA uma oportunidade de discutir cultura visual, publicidade, semiótica, narrativa visual..., além do reconhecimento artístico do colega pesquisador, importante para sua formação profissional.

Em se tratando do eixo seminário, organizamos o *Seminário Internacional de Arte Pública Relacional como Prática Social*, com a participação de professores pesquisadores de outros países e cidades do Brasil, o que permitiu a presença da historiadora professora doutora Margarida Calado, orientadora deste estudo; e a vinda da artista/professora Virgínia Fróis³⁶⁶, fundadora da Associação Cultural de Arte e Comunicação Oficinas do Convento, em Montemor-o-Novo, onde tem dirigido programas de promoção da produção artística contemporânea - ambas da FBAUL, Portugal. Tivemos ainda, no âmbito internacional, a fala do professor doutor José Ribeiro, da cidade do Porto, Portugal, coordenador do Laboratório de Antropologia Visual da Universidade Aberta (CEMRI) com livros publicados nesta área; e a do professor doutor Abdelhafid Hammouche, da Université de Lille – I, França, estudioso de políticas públicas e gestão cultural. De outras partes do Brasil, foi possível trazer a arte-educadora doutora Lilian Amaral, São Paulo, pesquisadora em arte pública urbana e autora de publicações sobre o assunto; e a professora doutora Geny Lustosa, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, pesquisadora em Educação Especial,

³⁶⁶ Virgínia Fróis é professora doutora, associada, da FBAUL; fundou, em 1996, a Associação Cultural de Arte e Comunicação Oficinas do Convento em Montemor-o-Novo, onde tem dirigido programas de promoção da produção artística contemporânea.

Educação Inclusiva e Alfabetização, com experiência em pesquisa-ação. Quanto à participação dos pesquisadores da cidade, convidamos aqueles que tinham ligação com o bairro Benfica, como o professor doutor da Universidade de Fortaleza (UNIFOR) Laércio Noronha, conhecedor de políticas sociais, um dos idealizadores do Polo Cultural Benfica; o professor doutor Elmo Vasconcelos, da Universidade Federal do Ceará (UFC) e da Universidade Estadual do Ceará (UECE) coordenador do Grupo de Pesquisa em Espaço, Cultura e Educação (GPECED/UECE) morador do bairro Benfica; o historiador professor doutor Gilberto Nogueira, da Universidade Federal do Ceará, coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Patrimônio e Memória UFC, e o professor doutor Álbio Sales, da Universidade Estadual do Ceará, líder do Grupo de Pesquisa Investigação em Arte, Ensino e História (IARTEH). De modo especial, contamos com a participação dos poetas Carlos Emílio e Airton Monte, “amantes” do bairro Benfica.

A formação deste quadro de professores pesquisadores (Figura 115) só foi possível, graças a uma parceria com o Núcleo de Pesquisa em Artes Visuais (NPAV) do Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura (CDMAC) com o qual compartilhamos algumas ações. Assim como aconteceu com o programa IV BNB Agosto da Arte, cujo tema era arte pública urbana, neste mesmo período, estava sendo organizado, pelo NPAV/CDMAC, o seminário Interfaces: Arte, Cidade e Subjetividades Contemporâneas, isto contribuiu para que os três eventos, com os mesmos interesses temáticos, trabalhassem juntos, de modo que a coordenadora do Projeto Interfaces, professora doutora Kadma Marques, da Universidade Estadual do Ceará (UECE) sugeriu os nomes de seus convidados Abdelhafid Hammouche e José Ribeiro para nosso seminário, e, em contrapartida, indicamos as palestrantes da *SAUB*, Margarida Calado e Liliam Amaral, para fazerem parte do ciclo de debates, com o assentimento de todos.



Figura 115. Noite de abertura da *SAUB* e início do *Seminário Internacional de Arte Pública relacional como Prática Social*. Da direita para a esquerda: Abdelhafid Hammouche, Kadma Marques, Lilian Amaral, Margarida Calado, Virgínia Fróis, ouvinte, Laércio Noronha e representante do *Shopping Benfica*. *SAUB*. 2010. Fortaleza-CE. (Foto: arquivo do GMFPA).

Fato importante é que, no campo institucional e interdisciplinar, a *SAUB* aconteceu em conjunto com a I Semana de Artes Visuais do IFCE, intitulada *A inserção profissional dos (ex)alunos de artes visuais no circuito das artes*, promovida pelo Grupo de Estudos da Formação de Professores de Artes Visuais do IFCE (IRIS) coordenado pelo professor doutor Gilberto Machado, com o apoio da coordenação do Curso de Licenciatura em Artes do IFCE, responsável pela certificação dos dois eventos (Anexo V). Durante esta I Semana, professores apresentaram o desenvolvimento de suas pesquisas e alguns dos ex-alunos, inseridos no mundo do trabalho, falaram de suas experiências após a graduação. Neste contexto, coube à *SAUB* o papel de ação paralela e complementar, em uma interlocução entre os grupos IRIS e GMFPA.

Fizemos questão de mencionar, acima, nomes, grupos, instituições educadoras e as diferentes áreas de conhecimento, com os quais se formou o dispositivo *SAUB*, para se ter uma ideia da construção desta rede (Anexo IV) de criação e de seu aspecto relacional como elemento caracterizador do processo. A abertura da *SAUB* (Figura 116) no auditório/cinema do *Shopping Benfica*, contou com a apresentação do Coral das Artes Cênicas do IFCE (Figura 117, direita) a fala da então Secretária de Cultura do Município, Fátima Mesquita (Figura 117, esquerda) seguida das duas palestras da noite e de um coquetel no espaço de recepção (Figura 118) onde estavam expostas imagens do bairro Benfica, pertencente ao arquivo do memorialista e escritor Miguel Ângelo de Azevedo.



Figura 117. Credenciamento dos inscritos e noite de abertura da *SAUB* e do *Seminário Internacional de Arte Pública Relacional como Prática Social. SAUB. 2010. Benfica, Fortaleza-CE.* Foto: arquivo do GMFPA).



Figura 116. Apresentação do Coral das Artes Cênicas do IFCE. Fala da Secretária de Cultura do Município, Fátima Mesquita, em noite de abertura da *SAUB* e do *Seminário Internacional de Arte Pública Relacional como Prática Social. SAUB. 2010. Benfica, Fortaleza-CE.* (Foto: arquivo do GMFPA).



Figura 118. Coquetel de abertura da *SAUB* e do *Seminário Internacional de Arte Pública Relacional como Prática Social.* Exposição de fotografias sobre o bairro Benfica, pertencente ao arquivo do memorialista e escritor Miguel Ângelo de Azevedo. 2010. Benfica, Fortaleza-CE. (Foto: arquivo do GMFPA).

O seminário deu-se de modo itinerante, de tal maneira que em cada dia aconteceu em um lugar diferente, assim teríamos uma visão do conjunto de equipamentos do Polo Cultural Benfica, um comprometimento de seus parceiros, uma ideia da sua extensão cultural e uma conscientização de seu uso pela comunidade. Pensemos, aqui, nas palavras de Mário Caeiro, quanto ao sentido de arte pública como campo de criatividade, e a esfera pública como espaço para a sua intervenção, ditas em relação ao contexto de Portugal, mas que cabem perfeitamente na realidade com a qual estávamos lidando:

Em suma, é tempo de equacionarmos a função da arte nas nossas sociedades e, ao mesmo tempo, a interpretação da esfera pública, enquanto palco de um destino coletivo. Tal passa, historicamente, por pensar metodicamente a categoria “Espaço Público”, toda sua mitologia, toda a sua história, todas as mistificações e todas as vertentes inerentes a uma articulação ideológica que ganhou nos últimos anos <<foros de cidadania>> intelectual, mas uma efectividade instrumental ainda muito incipiente (pelo menos em Portugal).(2010, p. 166).

Ao praticar o território Benfica pela itinerário do ciclo de palestras, de certa forma, estávamos aproximando o sentido conceitual de espaço público da experiência da cidade, articulando a dimensão informativa deste conhecimento com os modos de produção e recepção da arte urbana e estética relacional. A cada palestra antecedia um vídeo da Mostra de Vídeo *SAUB*, com curadoria de Lilian Amaral; isto ajudava a ampliar o repertório artístico e entrecruzar informações, desta natureza, do ponto de vista de vários campos do saber, como atesta pela sua programação:

Dia 23/08 – 19h:00 – Shopping Benfica

Abertura Oficial: Apresentação do Coral das Artes Cênicas do IFCE (Figura 117). Fala da Secretária de Cultura do Município, Fátima Mesquita (Figura 117).

Palestras: Arte de Bem Ficar: Benfica no Planejamento Urbano de Fortaleza - professor doutor Laércio Noronha, Brasil (Figura 119). Política de Cultura como Reorganização do Espaço Urbano - professor doutor Abdelhafid Hammouche, França (Figura 119).

Mediador: pesquisador/coordenador Herbert Rolim (GMFPA). Debatedor: professora doutora Kadma Marques.

Encerramento do 1º dia: Exposição sobre o bairro Benfica e Coquetel de Abertura (Figura 118).



Figura 119. Palestrantes professor doutor Laércio Noronha e professor doutor Abdelhafid Hammouche. Seminário Internacional de Arte Pública Relacional como Prática Social. SAUB. 2010. Benfica, Fortaleza-CE. (Foto: arquivo do GMFPA).

Dia 24/08 – 19h:00 – Teatro José de Alencar

Mostra de vídeo: IN Paradox OUT - Urban Drift - São Paulo / Berlin, 2002. Videoclipe do Fórum Internacional: A Arte, o Urbano e a Reconstrução Social, realizado no Centro Cultural Banco do Brasil (CBB/SP), março de 2002, como contraponto a 25ª. Bienal Internacional de São Paulo e ao projeto Articidadezonaleste. (12'). Direção e arte Lilian Amaral. Edição Heitor Costamilan.

Palestras: Flanar, Vagar, Derivar, Errar: Quando o Encontro se Transforma em Corpo Coletivo, Corpo Andante - doutora Lílían Amaral, São Paulo, Brasil (Figura 120). Projecto Rio: Arte, Ciência e Patrimônio - professora doutora Virgínia Fróis, Lisboa, Portugal (Figura 120).

Mediadora: pesquisadora colaboradora Cris Soares (GMFPA). Debatedor: Sociólogo Júlio Lira, Fortaleza, Brasil (Figura 120).



Figura 120. Palestra da doutora Lilian Amaral e mesa de debates com as palestrantes professora doutora Virgínia Fróis e doutora Lilian Amaral e o debatedor sociólogo Júlio Lira. *Seminário Internacional de Arte Pública Relacional como Prática Social. SAUB. 2010. Benfica, Fortaleza-CE.* (Foto: arquivo do GMFPA).

Dia 25/08 – 19h:00 – Casa Amarela - UFC

Mostra de vídeo: Humanscape. Sub-Prefeitura de Paranapiacaba e Parque Andreense, Prefeitura do Município de Santo André, São Paulo. I Festival de Inverno de Paranapiacaba, 2001. Arte pública e intervenção no tecido social com participação de artistas e comunidade, focando a paisagem humana, sua história e produção de sentidos. (9'50"). Direção e arte Lilian Amaral. Edição e roteiro Heitor Costamilan. Brasil.

Palestras: Do Monumental ao Relacional na Arte Pública: Percurso Histórico - professora doutora Margarida Calado, Lisboa, Portugal (Figura 121). Metodologia da Pesquisa Ação - professora doutora Geny Lustosa, RGN, Brasil (Figura 121).

Mediadora: pesquisadora colaboradora Ruth Vaz (GMFPA). Debatedor: professor mestre Elói Rigoto (Figura 121) Fortaleza, Brasil.



Figura 121. Mesa de debates com o debatedor professor mestre Elói Rigoto e as palestrantes professora doutora Margarida Calado e professora doutora Geny Lustosa. *Seminário Internacional de Arte Pública Relacional como Prática Social*. SAUB. 2010. Benfica, Fortaleza-CE. (Foto: arquivo do GMFPA).

Dia 26/08 – 19h:00 – Auditório do IFCE.

Mostra de vídeo: Olho Canibal Avenida Paulista, São Paulo, 1998, Paço das Artes, 24^a. Bienal Internacional de São Paulo, Brasil. O apagamento da arte pública ante os dispositivos da aceleração e da mídia urbana, (5'). Direção, arte e roteiro Lilian Amaral. Edição Heitor Costamilan.

Palestra: Contextura do Patrimônio e da Memória por Amor ao Benfica - professor doutor Gilberto Nogueira (Figura 122), Fortaleza, Brasil. Potencialidades e Dificuldades do Benfica - professor doutor Elmo Vasconcelos Junior, Fortaleza, Brasil. Literatura no Benfica. Airton Monte e Carlos Emílio (Figura 122) Fortaleza, Brasil.

Mediador: pesquisador/colaborador, Nivardo Victoriano (GMFPA).

Debatedor: pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Patrimônio e Memória Aterlane Martins (Figura 122).



Figura 122. Debatedor Artelane Martins e o palestrante Gilberto Nogueira. Os poetas Carlos Emílio e Airton Monte (da esquerda para direita). *Seminário Internacional de Arte Pública Relacional como Prática Social. SAUB. 2010. Bairro Benfica. Fortaleza-CE.* (Fotos: arquivo o GMFPA).

Dia 27/08 – 19h:00 – Centro Cultural BNB

Mostra de vídeo: Alegoria do Caos, Paço das Artes -Heliópolis, São Paulo, 2000, Brasil. Como a Arte Educação e a Arte Pública podem atuar na inclusão cultural, (6'10"). Direção e arte Lilian Amaral. Edição e roteiro Heitor Costamilan.

Palestras: Imagens da Cultura, Cultura das Imagens - professor doutor José Ribeiro, Porto, Portugal (Figura, 123). Pesquisa em Artes - professor doutor José Albio Sales Moreira, Fortaleza, Brasil (Figura 123).

Mediador: pesquisador/colaborador, Tom Almeida (GMFPA). Debatedor: professor doutor Gilberto Machado (Figura 123).



Figura 123. Mesa de debates com o debatedor professor doutor Gilberto Machado, com o palestrante professor doutor José Ribeiro e professor doutor Albio Sales. *Seminário Internacional de Arte Pública Relacional como Prática Social. SAUB. 2010. Benfica, Fortaleza-CE.* (Fotos: arquivo do GMFPA).

Dia 28/08 – 17h:00 – Centro Cultural BNB

Mostra de vídeo:

MAU WAL - Encontros Traduzidos. Produzido pela Associação Cultural VideoBrasil, São Paulo, 2002. Maurício Dias, brasileiro, e Walter Riedweg, suíço, desenvolvem, desde 1993, um projeto de produção coletiva com o objetivo de vincular esteticamente assuntos contemporâneos e grupos sociais. O documentário apresenta a relação peculiar entre os artistas e seus parceiros", (52').

Debate: Com a Palavra os Coletivos: Curto Circuito, RAM, Cia Pã de Teatro, Projeto cadaFalso, Acidum (Figura 124).

Mediador: pesquisador/colaborador, Alexandre Mourão (GMPA) (Figura 126).



Figura 124. Debate com os coletivos: Curto Circuito, RAM, Cia Pã de Teatro, Projeto cadaFalso, Balbucio e Acidum. Seminário Internacional de Arte Pública Relacional como Prática Social. SAUB. 2010. Benfica, Fortaleza-CE. (Fotos: arquivo do GMFPA).

No quesito seminário, com apreço, devemos mencionar alguns pontos tratados pelas comunicações de três dos palestrantes que, desde cedo, vêm acompanhando o trabalho do GMFPA, cujas falas trouxeram questões contributivas para o debate em torno do tema em estudo e que têm sido úteis para a fundamentação desta investigação. Suas abordagens, expostas no seminário, foram publicadas no CD-ROM *SAUB*, produzido pelo GMFPA, do qual destacamos estas considerações:

a) Margarida Calado: *Do monumental ao relacional na arte pública – percurso histórico.*

Partindo do conceito de arte pública e sua abrangência histórica, desde os monumentos das antigas civilizações sumerianas e egípcias, como imagens de poder, até chegar a nossos dias com o *graffiti* urbano e a “arte pública de intervenção comunitária”, Margarida Calado faz um percurso pela história. Vê-se, aí, o sentido de “arte pública” que determinadas formas de arte sempre mantiveram, ao longo dos tempos, vê-se o quanto esta concepção foi se ampliando no decorrer do século XX e como é percebida na atualidade:

A novidade trazida pelo séc. XX está em que agora a obra de arte vem ao encontro do público não especializado, não preparado ou até menos interessado nestas questões. Por outro lado, se, como dissemos, arte pública sempre existiu, a outra novidade é que a arte que agora se apresenta como pública não pretende – pelo menos ostensivamente – dar uma imagem do poder, transmitir uma mensagem religiosa, ou imortalizar determinada personalidade, mas visa colocar o público não especializado em contacto directo e involuntário com arte moderna. (2011, p. 1).

Antes de discorrer sobre o percurso histórico, Calado chama atenção para a relação que existe entre “arte pública” e “patrimônio histórico”, sobretudo quanto aos edifícios e monumentos do passado, independentemente das funções utilitárias ou da simples fruição, importando sua preservação e reconhecimento nos planos urbanístico e arquitetônico, nem sempre respeitados (quando não, até esquecidos) em razão do crescimento desordenado das grandes cidades.

Por outro lado, aponta o que representaram as tentativas de preservação e retomada desta prática de arte pública, em que valoriza a memória coletiva, como aconteceu nos Estados Unidos, na década de 1980, e que se estendeu por outros países, embora “A maior parte das vezes não sejam obras de artistas destacados, e podem não ter grande qualidade estética, mas cumprem a sua função. Este modelo despertou-se naturalmente pela Europa e podemos exemplificar com o «Cauteleiro» de Fernanda Assis (Lisboa, 1987).” (pp. 2-3).

Ainda como questões preliminares, Margarida Calado ressalta o efeito turístico que a presença das esculturas provoca no espaço público, também lembra o que este livre acesso à obra e sentido de pertencimento representa para o conceito mais generalizado de “democracia” na sociedade atual. A partir daí inicia um roteiro dos caminhos da arte pública, com que esboça a história da produção de relações deste estado de arte: ora apontando os modos como a arte objetiva as relações entre o homem e o divino (cf. pp. 99-101) ora explorando seu papel nas relações entre o homem e o mundo, por exemplo, ao mencionar o relógio da Frauenkirch de Nuremberga (1352/1362) e o astronômico de Praga (1410) ou quando se refere a seu desenvolvimento:

Com o Renascimento e o aparecimento dos Médicis no poder em Florença, irão consagrar-se as diferentes formas de arte pública. Em primeiro lugar, as festas públicas, forma de expressão de carácter efêmero que de maneiras diversas perdurará até o presente e que se dirige exactamente ao público; as estátuas representando membros da família que se destacam política ou militarmente, e as obras oferecidas para o «bem público» como as fontes, sempre adornadas de estátuas, e as esculturas, que representam o culto da arte por parte de quem as encomenda, mas que são, essencialmente, oferecidas ao povo (Loggia dei Lanzi). (pp. 4-5).

Margarida Calado, neste seu olhar panorâmico, traz à tona algumas informações curiosas, tais como: “É do período barroco a primeira escultura pública urbana colocada em Lisboa na ponte de Alcântara – S. João Nepomuceno (1742) de

João António Bellini de Pádua, hoje no Museu do Carmo” (p.6). Segue suas observações, passo a passo, no que toca às pretensões da arte de intervir nas relações entre homem e objeto/mundo, até chegar ao ponto de culminância com a obra abstrata *High Speed* (1969) de Alexander Calder: “Estava criada a ‘arte pública’ que nada tem a ver com as memórias locais de carácter realista que certas cidades pretenderam preservar e a que no início nos referimos” (p. 10). Desta autonomia da escultura pública, das possibilidades de trabalhar sua dimensão em grande escala, proporcional à arquitetura, e, principalmente, o grau de liberdade que o artista havia alcançado (*land art, site-specific*) tudo isto iria contribuir para a arte pública voltar-se para formas de intervenção em que o sentido de “forma” tomaria denotações mais amplas, relativas a questões sociais, inclusive, de ordem educativa:

Cinema, teatro, dança, concertos ao ar livre, músicos que tocam nas ruas junto às esplanadas completam este panorama. Quantidade não quer dizer qualidade, mas onde há muita quantidade, aparece sempre a qualidade. E, pouco a pouco, arte pública, arte efêmera, *grafitti, street art*, contribuirão para uma nova forma de entender a arte. Terão desempenhado um papel educativo.

Aqui, em seu apanhado histórico, nossa palestrante chega à prática artística, focada no campo das relações inter-humanas, em que o artista pode apelar para os dispositivos relacionais como “formas” artísticas, de que a arte/educação pode valer-se enquanto projeto de trabalho colaborativo.

b) Virginia Fróis: *Reflexões em torno da criação e da acção: alguns projectos da Associação Cultural Oficinas do Convento.*

A artista/professora/pesquisadora Virgínia Fróis enriqueceu o debate com algumas reflexões sobre suas experiências e de alguns artistas, promovidas pela Associação Cultural Oficinas do Convento em Montemor-o-Novo, Portugal, importante do ponto de vista multicultural, por trazer práticas de outra realidade para o contexto do seminário, em torno de questões que interessavam a todos: “animação cultural como um processo criativo, baseado na experiência do local e na relação. Os artistas como mediadores e provocadores da acção” (2011, p. 1). Estas colocações são reiteradas, em seu texto, ao problematizar o assunto: “que é o poder local dos cidadãos, entendido como o de todos os que agem sobre um território e o transformam por si e para si?” (p. 10).

Dito com poucas palavras, encontramos sinais de respostas (pontos de partida) para tal indagação quando Virgínia menciona o *Projeto rio* (2003-2005) como uma experiência de diálogo entre o Rio Almansor e a Cidade de Montemor-o-Novo (Figura 125) ou seja, entre o rural e o cosmopolita, vistos na perspectiva da dimensão humana, graças a participação e colaboração intersubjetiva de um corpo coletivo (artistas, arquitetos, *designers*, educadores, ambientalistas etc.) que resultou na oficina *Rio, paisagem e cidade*; no conjunto de conferências, *Conversas à volta do rio I* (2004) e *II* (2005) na ativação de projetos artísticos *Projetar o rio* (durante as conferências) e na realização dos cursos de pós-graduação, *Rio paisagem e cidade* (2003) e *Desenhar paisagem* (2006).

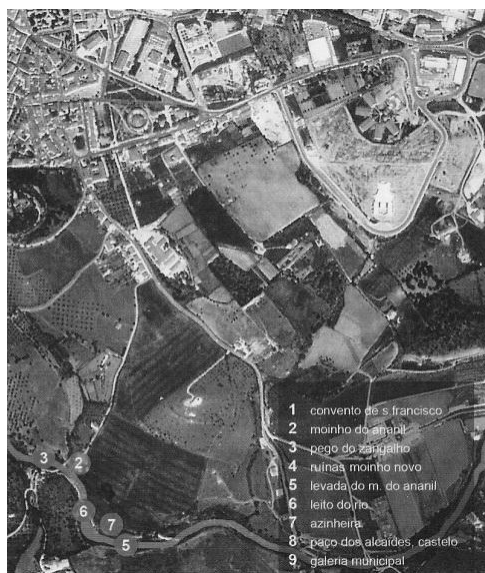


Figura 125. Mapa de localização das Intervenções. *Projeto rio*. 2003-2005. Rio Almansor, Montemor-o-Novo, Portugal (Foto: *Projeto rio*, 2007, p. 300).

O rio a que se refere o projeto é o Rio Almansor, importante elemento de identificação natural e cultural do lugar, interligando a zona rural à cidade de Montemor-o-Novo, no entanto, incompreendido em sua natureza integradora e multifuncional, ou seja, naquilo que Teresa P. Correia³⁶⁷ (2007, p. 65) diz ser o *espírito da paisagem*:

(...) A relação complexa e integrada que se estabelece cria o espírito do lugar. Este espírito do lugar corresponde ao que tem vindo a ser designado em estudos da paisagem por caráter da paisagem, que é dinâmico e está em constante mudança, mas é próprio de cada paisagem e integra-se na

³⁶⁷ Teresa P. Correia é professora doutora da Universidade de Évora, Portugal.

identidade local – e que pode fazer parte da identidade regional ou nacional (Antrop, 2000; Usher, 1999; Wascher, 2003)³⁶⁸.

Era preciso, então, ter-se em mente o sentido dinâmico de paisagem, no que se refere às relações de reciprocidade contextual entre natureza e agente humano, pelas quais seria possível pensar sua dimensão qualitativa como território de partilha, lugar de interações, plataforma de conhecimento e dispositivo de consciência crítica. As palavras de Javier Maderuelo³⁶⁹ (2007, p. 101) resumem a complexidade deste projeto ao alargar o conceito de paisagem para além daquilo que abarcamos com o olhar:

*Al contrario do lo que sucede con un cuadro o con un edificio, que una vez concluido por su autor, se han fijado las condiciones de su estado definitivo y, por lo tanto, la forma y la apariencia que debe de mantener para no dejar de ser lo que es como obra, el paisaje es algo que se encuentra en continua transformación no sólo porque parte de los elementos que lo conforman como seres vivos, tales como las plantas, que están sometidos a los ciclos vitales y ecológicos, sino porque, como he comentado, experimenta las transformaciones de los cambios culturales, siempre en continua evolución.*³⁷⁰

Neste caso, o conceito de paisagem se afina com o paradigma de “arte no interesse público”, exposto por José A. Fernandes Dias (2007) no *Projeto rio*, em uma das conferências do programa *Conversas à volta do rio*, acerca de arte pública, antes citado. Cabe aqui reiterar a participação do público nos desígnios de trabalho deste porte, como parte ativa da obra, o que denota envolvimento da comunidade nas questões levantadas, percursos traçados, mediação e difusão, já que não depende, necessariamente, da presença física de objetos artísticos no território acionado, mas das relações que se movem por fatores sociais, políticos, econômicos etc., de interesse comum, entre os praticantes do lugar.

Poderemos afirmar que, neste momento, a cidade adquiriu a maturidade cultural. No seu espaço coabitam múltiplas formas de “ser”, a situação rural dialoga com um sentido mais cosmopolita sem perder a sua dimensão

³⁶⁸Conforme fonte bibliográfica da autora: “Antrop M. 2000. Where are the Genii Loci? Pages 29-34 in Pedrolí B. (Ed). *Landscape – Our Home*. Indigo-Zeist, Stuttgart. / Usher M.B. (Ed), 1999, *Landscape Character. Perspectives on Management and Change*. The Stationery Office, Scottish Natural History and Macaulay Land Use Research Institute, Edimburgh. / Washer D. (Ed.), 2003, *Learning from European Transfrontier Landscapes*. European Landscape Convention T-FLOR 2(2003) 12, Strasbourg, Council of Europe.” (CORREIA, 2007, pp. 73-74).

³⁶⁹ Javier Maderuelo é arquiteto e historiador, professor doutor da *Universidad de Alcalá*, Espanha.

³⁷⁰ Em tradução livre: “Ao contrário do que acontece com um quadro ou com um edifício, uma vez concluído pelo seu autor, que determinou as condições do seu estatuto final e, portanto, a forma e a aparência que deve manter para não deixar de ser o que é como obra, a paisagem é algo que está em contínua transformação não só porque parte dos elementos que a compõem são seres vivos, tais como plantas, que estão sujeitos aos ciclos vitais e ecológicos, mas porque, como já mencionei, experimentam as transformações de mudanças culturais, sempre também em evolução contínua”.

humana, e procurando a memória em cada momento, de modo a constituir uma identidade sempre renovada: a Criação de um território, corpo de identificação, de comunhão e diálogo.

O “Lugar de sangue” funde-se com o “Lugar de escolha”. Torna-se “Lugar de encontros”. (FRÖIS, 2007, p. 23).

Em outras palavras, a especificidade arquitetônica ou geográfica do sítio cede às qualidades constitutivas das relações sociais que devem estar em primeiro plano. Quanto ao questionamento inicial, que motivou sua fala, não há respostas prontas, mas indicadores de oportunidades que a criação de espaços e práticas relacionais pode oferecer para o desenvolvimento das cidades e o exercício de cidadania, fazendo valer coletivamente “o sentido da sua vida e dos outros: o sentido de comunidade e da vivência cívica” (pp. 6-7) ou seja, um futuro com melhor qualidade de vida, em que arte/educação tem um papel importante a desempenhar.

c) Lílían Amaral: *Flanar, vagar, derivar, errar: quando o encontro se transforma em corpo coletivo, corpo andante.*

A fala de Lílían Amaral, no seminário, foi em torno de sua curadoria e coordenação, entre os anos de 2007 e 2008, no “projeto processual colaborativo” Casa da Memória, em continuação dos trabalhos de efetivação da “paisagem cultural” da vila ferroviária de Paranapiacaba, Santo André, nas imediações da grande São Paulo, como museu a céu aberto.

Configura-se no âmbito da experimentação de práticas artísticas contemporâneas que investigam os imaginários urbanos, a partir das fronteiras e potências entre linguagens, meios e contextos, com base em processos colaborativos com perspectivas de apropriação, pertencimento e ressignificação do patrimônio material e imaterial. Envolve a comunidade de moradores no processo de desenvolvimento do processo curatorial compartilhado, tendo os Monitores Ambientais e Culturais de Paranapiacaba como Agentes da Memória e Mediadores por excelência, estabelecendo articulações entre arte e vida cultural da comunidade, esfera privada e esfera pública, imaginários urbanos e suas representações, o local e o global. (2009, p. 785).

Sucedendo aqui pautaremos o assunto da ativação dos espaços públicos, mais do ponto de vista de suas implicações teóricas, discutidas em seu texto, publicado no CD-ROM SAUB, do que propriamente desta prática, em particular, enfatizada no seminário; se bem que ambas as abordagens exploram a ativação de formas artísticas, relacionais, de socialização, por meio de convocatórias abertas, que resultam em intervenções urbanas – matéria que nos interessa.

Neste sentido, Lilian Amaral parte do pressuposto de que “flanar, vagar, derivar, errar” podem fazer parte de processos poéticos, intersubjetivos, com implicações estéticas, relacionais, de criatividade social, com os quais os territórios submetem-se a possíveis transformações de ordem política, econômica, social, educativa etc., mediadas pela consciência crítica e ativa dos praticantes da cidade, isto é, do(s) sujeito(s) propositor(es) das intervenções e daqueles que colaboram (coletivizam) as ações, tomando para si as experiências urbanas. Dão-se, nestes trânsitos “errantes”, associações entre “corpo-andante” e “corpo-cidade” que impulsionam a experiência urbana para um patamar de percepção interventiva, de acordo com o grau que ativa suas propriedades, quais sejam:

As três propriedades mais recorrentes das errâncias – se perder, lentidão, corporeidade – estão intimamente relacionadas, e remetem a própria ação, ou seja, a prática ou experiência do espaço urbano. O errante urbano se relaciona com a cidade, experimenta-a, e este ato de se relacionar com a cidade implica esta corporeidade própria, advinda da relação entre seu próprio corpo físico e o corpo urbano que se dá no momento da desterritorialização lenta da errância. (AMARAL, 2011, p. 3).

Isto implica deixar-se perder no deslocamento errante, na contramão dos fluxos de orientação urbana (visíveis e invisíveis) com os quais muitas vezes somos levados a condicionamentos de pressa, zonas de conforto, blindagem da realidade, espetacularização do cotidiano, cenários de consumo, simulacros do medo, virtualizações das experiências, etc.; permitir-se a derivas que subvertam a vertigem do tempo, sequestrem o ritmo acelerado das horas, qualifiquem os momentos de estar e praticar o lugar etc.; dar-se o direito de apreender o corpo da cidade, como extensão do próprio corpo sensorial, de sentir-se nele, parte dele e com ele exercitar a arte/vida:

Seria precisamente desta relação entre o corpo do cidadão e deste outro corpo urbano que poderia surgir uma outra forma de apreensão da cidade, uma outra forma de ação, através da experiência da errância – desorientada, lenta e incorporada – a ser realizada pelo urbanista errante, que se inspiraria de outros errantes urbanos e, em particular, das experiências realizadas pelos escritores e artistas errantes. (p.4).

Esta incorporação da cidade não tem a ver somente com a experiência de visualidade, no mais das vezes, refém do espetáculo, mas trata-se também, sobretudo, de um exercício de visibilidade urbana, segundo Lilian Amaral, “do olhar do leitor capaz de superar o hábito e perceber as diferenças: um olhar que se debruça sobre a cidade para perceber suas dimensões e sentidos que estabelecem o lugar como fronteira entre a cidade e o sujeito atento” (p. 5). Praticar a cidade, além das formas que a

constituem visualmente, significa perceber nossos próprios sentidos, percebendo sua identidade, diferenças e singularidades – isto é visibilidade – em relação a nós mesmos e aos outros, aqui e alhures.

Se, nas palavras de Margarida Calado, identificamos a presença da arte pública ao longo da História, suas transformações e como se configura no mundo contemporâneo; se, na experiência de Virgínia Fróis, pomos-nos diante da prática, do sentido de arte pública, hoje; nas reflexões de Lilian Amaral vamos deparar com as inquietações dos modos de fazer artístico, na perspectiva da Arte Pública Relacional, frente às relações de espaço-tempo a que chegou, a níveis históricos, e o que sua prática representa em termos epistemológicos; portanto temos aí cada abordagem encontrando, na outra, apoio para uma tentativa de compreensão do fenômeno em sua natureza complexa.

Ainda em relação ao seminário, é preciso que se diga que a abertura, mediação e encerramento, de cada dia de palestras, eram feitos por um dos membros do GMFPA (Figura 126) como descrito acima, isto significava um exercício de liderança, responsabilidade com o palestrante e o assunto tratado e uma consciência crítica do seu papel social, ao assumir esta função, e o que ela representa em termos de como lidar com a realidade, uma aprendizagem para além da sala de aula ou uma compreensão desta no sentido ampliado.

Assim, quando se fala na educação em geral, diz-se que ela é uma atividade em que professores e alunos, mediatizados pela realidade que apreendem e da qual extraem o conteúdo de aprendizagem, atingem um nível de consciência dessa mesma realidade, a fim de nela atuarem, num sentido de transformação social (LIBÂNEO, 1986, p. 33).



Figura 126. Alexandre Mourão, um dos pesquisadores colaboradores (GMFPA) em trabalho de mediação. *Seminário Internacional de Arte Pública Relacional como Prática Social. SAUB. 2010. Benfica, Fortaleza-CE. (Foto: arquivo GMFPA).*

Também destacamos o último dia do seminário, com o debate entre os coletivos convidados para a *Mostra de Arte Urbana Benfica*, em que cada grupo teve a oportunidade de apresentar sua pesquisa, os processos de criação, as relações com a cidade, os pontos de discussão em torno da arte pública contemporânea – um momento importante para se compreender os trabalhos que seriam apresentados no “encerramento” desta semana “singular”:

Temos uma experiência singular quando o material vivenciado faz o percurso até sua consecução. Então, só então, ela é integrada e demarcada no fluxo geral da experiência proveniente de outras experiências. Conclui-se uma obra de modo satisfatório; um problema recebe sua solução; um jogo é praticado até o fim; uma situação, seja a de fazer uma refeição, jogar uma partida de xadrez, conduzir uma conversa, escrever um livro ou participar de uma campanha política, conclui-se de tal modo que seu encerramento é uma consumação, e não uma cessação. Esta experiência é um todo e carrega em si seu caráter individualizador e sua autossuficiência. Trata-se de uma experiência. (DEWEY, 2010, p. 110)

O debate, entre os grupos pesquisadores em arte, fechou o ciclo de palestras e funcionou como um convite às ações da *Mostra de Arte Urbana Benfica*, com a qual encerramos a *SAUB*, bem entendido, como “consumação” da semana e não no sentido de “cessação” da pesquisa, para usar dos termos de John Dewey. Passemos, então, às obras propriamente ditas; algumas delas, já referidas, devem ser consultadas conforme as indicações (em parênteses); considerando os limites do nosso estudo, selecionamos outras (um exemplo para cada participante) com base no edital e na relação de artistas convidados.

2.2.2 *Mostra de Arte Urbana Benfica*: para uma ampliação do repertório artístico e prático-pedagógico.

A *Mostra de Arte Urbana Benfica* aconteceu durante toda a *SAUB*, paralelo ao seminário, pelas ruas do bairro Benfica, culminando no dia 29 de agosto, 2010, das 10 h às 22 h, com uma concentração de obras/ações de todos os artistas e coletivos convidados, selecionados e interessados (*Mostra Livre*) no bairro Benfica, mais precisamente, na Praça da Feira da Gentilândia, Praça João Gentil e cercanias, integrando diferentes campos da arte (visual, literatura, música, dança, cultura popular, teatro etc.) educação, cultura, esporte e lazer.

Como já dissemos, o projeto de trabalho *SAUB* contou com alguns coletivos convidados, cujas pesquisas eram consonantes com o tema proposto e com os quais o GMFPA gostaria de estreitar diálogos e ampliar relações. Para estes, solicitamos propostas de ações que, uma vez aceitas pelo GMFPA, receberiam ajuda de custo para sua realização, depois de assinado um termo de responsabilidade, graças ao apoio dos parceiros antes mencionados. Considerando a extensão do que seria comentar todas as obras, destas, apontamos algumas, acompanhadas do perfil dos respectivos grupos:

Cia Pã de Teatro: Cidade noiada (cf. pp. 243-244).

*A Companhia Pã de teatro apresenta o Projeto Cidade Noiada, uma investigação estética, ética e política acerca do fenômeno espacial urbano, que busca construir uma interface para o diálogo com a cidade em sua estrutura de asfalto e cimento como um ambiente hipertextual e socialmente indissociável de sua existência virtual e on-line*³⁷¹.

Projeto cadaFalso: e\$combau! (Figura 127).

*É um acontecimento performático de multilinguagem que utiliza o potencial cenográfico original dos espaços urbanos como um lugar de troca, escambo. Os artistas do Projeto cadaFalso cambiam sua arte como uma moeda de valor. Instalados em uma feira-não-mais-feira-mas-ainda, cabe ao público reagir ativamente a esta cenografia, desvendar e propor o que pode ou não ser cambiado*³⁷².

Este foi apenas um dos trabalhos do projeto “e\$combau”, apresentado pelo coletivo Projeto cadaFalso, em que o público era convidado a escolher uma das peças de vestuário, expostas em um guarda-roupa, que também servia como provador improvisado, em troca de outra peça de vestimenta, do espectador, trazida de casa ou mesmo se desfazendo da que estava usando naquele momento. “Como a obra de arte é uma ocasião para uma experiência sensível baseada na troca, ela deve se submeter a critérios análogos aos que fundam nossa avaliação de qualquer realidade social construída”, diz Bourriaud (2009, p. 80) ao se referir a “co-presença” do espectador no espaço-tempo real da experiência artística.

³⁷¹ Texto transcrito do *folder SAUB* e IV BNB Agosto da Arte, conforme apresentação do próprio grupo.

³⁷² Idem.



Figura 127. Projeto cadaFalso. Um dos trabalhos do projeto eScambau. Mostra de Arte Urbana Benfica. SAUB. 2010. Bairro Benfica. Fortaleza-CE. (Fotos: arquivo do GMFPA).

Grupo Balbucio: *performance* (Figura 128).

Grupo performático de experimentação corporal, do Curso de Comunicação Social da UFC, reconhecido como Projeto de Extensão desta universidade, que, segundo seu coordenador, Wellington Oliveira Jr.³⁷³, é resultado das práticas coletivas de produção e pesquisa acadêmica (exposições, intervenções, *performances*, *sites*, seminários, leituras orientadas, grupos de estudo, pesquisa de campo, imersões, residência...) a partir da motivação individual. Este coletivo, embora tenha por eixo de investigação questões do corpo-comunicação-arte, tem seu campo de pesquisa ampliado “– cidade, identidade, sagrado e profano, imagem numérica, comunidade, tradição, memória, gênero, oralidade, inovação tecnológica – mas de modo colateral; aparecem quase sempre sob o mote principal” (OLIVEIRA JR., 2011, p. 6).



Figura 128. Grupo Balbuciu. *Performance*. Mostra de Arte Urbana Benfica. SAUB. 2010. Bairro Benfica. Fortaleza-CE. (Fotos: arquivo do GMFPA).

³⁷³ Antonio Wellington de Oliveira Junior. Professor Adjunto do Instituto de Cultura e Arte – ICA da Universidade Federal do Ceará – UFC. Líder do Laboratório de Investigação em Corpo, Comunicação e Arte – LICA. Professor Adjunto do Instituto de Cultura e Arte – ICA da Universidade Federal do Ceará – UFC. Líder do Laboratório de Investigação em Corpo, Comunicação e Arte – LICCA. Artista visual e performer.

A *performance* orquestrada por este grupo, na *Mostra de Arte Urbana Benfica*, exemplifica a atenção dada a ação *performática* em suas pesquisas quanto às relações de comunicação, que têm no corpo seu significante, com o qual se move no tempo-espaço real. Nesta ação *performativa*, a urdidura, o alinhar, o chegar um corpo ao outro, pelos pontos de agulha nas roupas do espectador/*performer* formam um corpo em deslocamento, cuja direção depende da relação harmoniosa do grupo, sob pena de qualquer desentendimento romper sua estrutura.

R.A.M Crew: Avenida do graffiti (Figura 129).

Cultuado por grandes galerias e museus de artes visuais, o “graffiti”, às vezes, acaba por modificar suas estruturas básicas em detrimento da visualidade.

É, então, neste ponto que a revolução por meio dos muros – R.A.M Crew se destaca. O que importa, além do resultado final, é o processo, sempre baseado em uma ideologia de tradição.

*Hoje, com um pouco mais de três anos, é um grupo sólido e, provavelmente, o mais consciente de Graffiti em Fortaleza.*³⁷⁴



Figura 129. R.A.M Crew. Graffiti. Mostra de Arte Urbana Benfica. SAUB. 2010. Bairro Benfica. Fortaleza-CE. (Foto: arquivo do GMFPA).

Ligado ao movimento mais tradicional do *graffiti*, a participação deste coletivo trouxe questões referentes às alterações pelas quais esta prática vem passando e como o grupo se posiciona criticamente em relação a isto, principalmente quanto à variedade de técnicas e materiais do *graffiti* contemporâneo e suas aproximações com os

³⁷⁴ Texto transcrito do *folder SAUB* e IV BNB Agosto da Arte, conforme apresentação do próprio grupo.

espaços institucionais e galerias. Para o R.A.M Crew sequer o *graffiti*, tal como se entendia na década de 1970 e início de 1980, deve ser considerado arte, na acepção da palavra, sobretudo, por manter-se afastado do circuito oficial.

Grupo Acidum (Robézio): *Graffiti expandido* (Figura 108).

*O Grupo Acidum é um grupo que agrega em si várias linguagens, com ações que vão de oficinas a “grafitagens coletivas”, passando por exposições em museus e galerias, virais na internet e a publicação de um livro, que na verdade é um histórico onírico-caótico dos seus cinco anos de existência. Amigos reunidos em busca incessante por aventura – nunca sem beleza, nunca sem dedicação. Decerto importa que seja divertido.*³⁷⁵

Diferente da postura do coletivo anterior, o Grupo Acidum pensa *graffiti* de uma forma ampliada e, portanto, contaminada, sem posições radicais em relação ao mercado e aos espaços museológicos, bem como à diversidade de uso de técnicas e materiais. Temos como exemplo a exposição *Entregue às moscas* (2008) no CCDMAC, órgão administrado pelo Estado:

Em “Entregue às moscas”, há uma dilatação do campo museológico, na medida em que se dá um deslocamento do espaço institucional não contaminado (modernista) em direção a um espaço impuro e banalizado (contemporâneo) para onde convergem experiências multidimensionais de arte, religião, economia, comportamento etc. Neste caso, não podemos isolar os desenhos, as pinturas, os *graffiti*, os estênceis e os *stickers*, visíveis nas paredes de dentro e fora desses espaços, desassociando-os das intervenções dos membros do grupo (que se querem anônimos) nos veios da cidade. (ROLIM, 2011, s/n).

Contraditoriamente (ou não) o Grupo Acidum se utilizou do museu (cubo branco) como meio de interferir nas relações de poder da instituição e como estratégia de questionar o próprio espaço que abrigava a exposição, chamar atenção para sua manutenção física e os rumos que a administração, então, vinha tomando. Na *SAUB* o coletivo manteve esta estética migratória de cidade/museu e/ou museu/cidade: “Aqui o conceito de museu e de autoria se liquefaz, e o que se entende por arte está em toda parte” (s/n).

³⁷⁵ Texto transcrito do site sp-arte. Disponível em: < <http://www.sp-arte.com/artistas/grupo-acidum/> >. Acesso em jun. 2013.

Curto-Circuito: Hiperarquitetura e hiperurbanismo do desejo (Figura 130)³⁷⁶.

*Projeto formado por 5 dispositivos que objetivaram reverberar a alteridade de modo a promover um adensamento progressivo da rede coletiva envolvida no contexto em questão: O desejo-cidade dos habitantes do bairro Benfica. Dispositivo 1 – Derivas – Investigações Psicogeográficas: a idéia é realizar um mapeamento cognitivo do bairro do Benfica observando as ambivalências e elaborando uma práxis urbana: “Andanças metódicas”. Dispositivo 2 – Cartografias Situadas: ferramenta lúdica e criativa que facilita a construção de um relato, visível a partir das derivas. Dispositivo 3 – Performance: Interferência Cognitiva no Cotidiano: partindo de um modelo performativo, cujo objetivo é abordar os habitantes do Benfica e instiga-los a pensar o espaço público como um território atravessado por uma trama complexa de interesses que compõem e constroem os espaços da vida e que nem sempre correspondem ao desejo de todos. Dispositivo 4 – Interferências Visuais: colar mapa subjetivo em diversos pontos-espacos do Benfica e interferir na paisagem. Dispositivo 5 – Instalação: consiste na instauração de um meio de comunicação, por intermédio de instalação acompanhada de cartografias, vídeos, potencializando uma expansão imprevisível e em muitas direções ao mesmo tempo.*³⁷⁷

São visíveis as afinidades do Curto-Circuito com os ideais do GMFPA em criar campos poéticos, nos quais as subjetividades têm voz e podem ser questionáveis, onde o encontro com o outro se dá na experiência da cidade e interação urbana, mediada pela convivência e tendo por fim o produto desta relação.

³⁷⁶ Disponível em: <<http://coletivocurto-circuito.blogspot.com.br/>>. Acesso em jun. 3013.

³⁷⁷ Idem.



Figura 130. : Curto-Circuito. *Hiperarquitetura e hiperurbanismo do desejo*. Dispositivo 2 – Cartografias Situadas: ferramenta lúdica e criativa que facilita a construção de um relato, visível a partir das derivas. *Mostra de Arte Urbana Benfica*. SAUB. 2010. Bairro Benfica. Fortaleza-CE.

Foi com esta linha de pensamento que construímos a *Mostra de Arte Urbana Benfica*, dando-lhe uma forma, na medida em que as obras/ações eram dispostas ao público e como a reação deste ia formando uma imagem relacional. A variedade de coletivos convidados para a mostra, de diferentes áreas, ajuda a configurar esta imagem.

Além dos citados acima e no suceder deste texto, temos ainda a acrescentar as presenças do Maracatu Solar e Maracatu Rei do Congo (cf. pp. 67 e 68) no campo da cultura popular; do Baião Ilustrado (cf. p. 95) na área do *design* gráfico; da revista Pindaíba (cf. pp. 261-262) no âmbito da literatura; do Grupo de Consumo Responsável de Fortaleza, ligado à Feira de Agroecológico (Figura 131) com que trouxemos o tema “meio ambiente” e “qualidade de vida” para o campo da arte; e, por último, a participação da Bateria Unidos da Cachorra (Figura 132) no circuito da música.



Figura 131. Grupo de Consumo Responsável / Feira Agroecológica. *Mostra de Arte Urbana Benfica*. SAUB. 2010. Bairro Benfica. Fortaleza-CE. (Fotos: arquivo do GMFPA).



Figura 132. Bateria Unidos da Cachorra. *Mostra de Arte Urbana Benfica*. SAUB. 2010. Bairro Benfica. Fortaleza-CE. (Fotos: arquivo do GMFPA)

Feitas as apresentações dos coletivos convidados, acima, passemos agora à criação do edital *Mostra de Arte Urbana Benfica* (Apêndice VIII) com o qual objetivamos completar esta lista de convidados e tornar o processo de participação mais disponível e democrático, com isto abrimos inscrições, em nível nacional, para seleção de trabalhos que receberiam ajuda de custo de até R\$800,00 (oitocentos reais) mediante um montante de R\$ 8.000,00 (oito mil reais) distribuídos entre os projetos aprovados; no entanto a mostra estava aberta à participação/manifestação de quaisquer outras pessoas ou coletivos, independentemente do processo de seleção, interessados em apresentar seu trabalho, sob sua responsabilidade e custeio, desde que não pusesse em

risco a comunidade e o patrimônio público. A título de situar o contexto da mostra, atentemos para estas palavras impressas no edital:

O GMFPA entende que tanto a intervenção urbana quanto a prática educativa interativa (que envolve a participação do outro para que a aprendizagem se efetue) comungam da ideia de que é no atrito da relação do ser humano com o outro e com o ambiente, como lugar praticado, que se formam os campos poéticos de tensão, onde se dão as práticas simbólicas e multidimensionais, nas quais arte, educação, ator social e lugar estão envolvidos.

Devemos dizer que este momento de construção e seleção do edital, feito pelos integrantes do GMFPA, trouxe à tona estudos, seminários, reflexões, repertórios, conhecimentos de sala de aula, enfim, tudo aquilo que foi discutido ao longo da pesquisa e que poderiam, nesta circunstância, servir de orientação para a escolha dos trabalhos, em conformidade com as exigências do documento criado por eles próprios. Interessante observar que esta nova experiência colocava os alunos pesquisadores/colaboradores em situação contrária àquela pela qual normalmente costumavam passar, como artistas, ao terem seus trabalhos julgados por comissões de salão ou editais de arte, aqui, eles tomariam o lugar de “conhecedores”, ainda que em processo de aprendizagem. Uma vez que não dispomos de espaço para falar de todos os trabalhos - alguns já citados no decorrer deste estudo - apresentamos um exemplo de cada linguagem, contemplada pelo referido edital, pelo menos os de caráter mais social e que ajudam a construir uma imagem conjunta do resultado do processo de seleção.

Design/ Artes visuais: Caal – Pintura itinerante (Figura 133).

Pensando em uma pintura itinerante, serão utilizados, como suporte para pintura, os carros de coletores de material reciclável.

Para evidenciá-los, pretende-se interagir com o catador nas ruas e intervir artisticamente na sua principal ferramenta de trabalho, o carro/coletor.

*Os catadores possuem uma trajetória errante que permite um diálogo de várias possibilidades com a paisagem urbana e seus habitantes.*³⁷⁸

³⁷⁸ Texto transcrito do folder SAUB e IV BNB Agosto da Arte, conforme apresentação do artista para o edital *Mostra de Arte Urbana Benfca*.

Caal é o nome artístico de Clóvis André Almeida Lima, ex-aluno do Curso de Tecnologia de Artes Plásticas do IFCE (antes de se tornar licenciatura). Esta obra/ação é um desdobramento do seu Trabalho de Conclusão de Curso (2010) que tem como questionamento o lugar da arte e a necessidade de sinalização dos carros de coletores de material reciclável, como meio de expressão, visibilidade (uso de tinta fluorescente, por exemplo) e segurança de seus condutores, comuns no trânsito das grandes cidades brasileiras e, muitas vezes, ignorados pelo fluxo intenso dos automóveis.

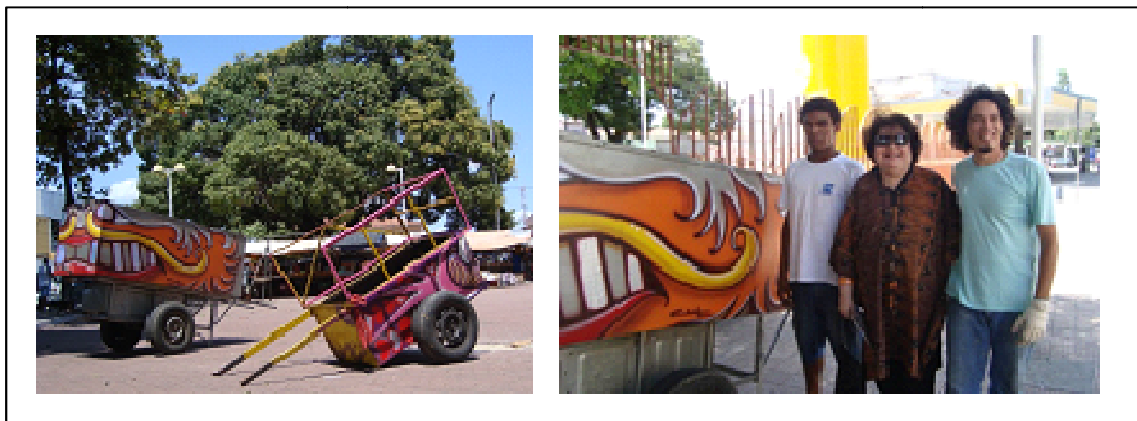


Figura 133. Caal. *Pintura itinerante*. A arte-educadora Ana Mae Barbosa ao lado do coletor de material reciclável e do artista. *Mostra de Arte Urbana Benfica. SAUB. 2010. Bairro Benfica. Fortaleza-CE.* (Fotos: arquivo do GMFPA).

Suas experiências têm início em 1999 quando participou de um programa da Prefeitura de Fortaleza, na Fundação da Criança e da Família Cidadã (FUNCI) como arte-educador, junto a adolescentes, de 14 a 18 anos, em situação social de vulnerabilidade, vindos de famílias desestruturadas, de baixa renda, com pouca escolaridade e algumas com casos de contravenções penais. Ao trabalhar com imagens e produção de imagens, neste contexto, utilizando-se das técnicas de desenho, serigrafia e *graffiti*, ele pode praticar e refletir o que Marián López F. Cao (2008, p. 188) chama “educação das imagens”:

A imagem tem a capacidade de nos conectar com o mundo mais próximo, mas também com o mais distante, com a realidade mais individual, bem como com a mais social. Nesta perspectiva, o esquema educativo aluno/o-conteúdo-sociedade pode se articular a partir da imagem ao se trabalhar com a nossa própria imagem, a imagem do mundo que recebemos, e isto permite a articulação de conteúdos humanos, artísticos e técnicos.

O trabalho de Caal condiz com esta pedagogia crítica, sugerida por Marián Cao (cf. p. 267) tendo a imagem e sua didática (observação, produção e

contextualização) como práticas de aprendizagem, importantes para uma “cultura de paz”.

Performance/Instalação: Juliana Capibaribe e Tomaz Aquino – Compra Cia. Ltda. (Figura 134).

(...) ir à rua para colher o que se pode comprar a partir do olhar silencioso das pessoas. Um compra da essência, da inquietação, do sentimento, da abstração do nada, do vazio e do caos recorrente no interior de cada um.

*(...) da ‘não representação’ e da impermanência do corpo, diante do permanente gesto do olhar / da resistência e estado de presença dos corpos em tal ação / da colheita com o contato do Olhar em Silêncio.*³⁷⁹

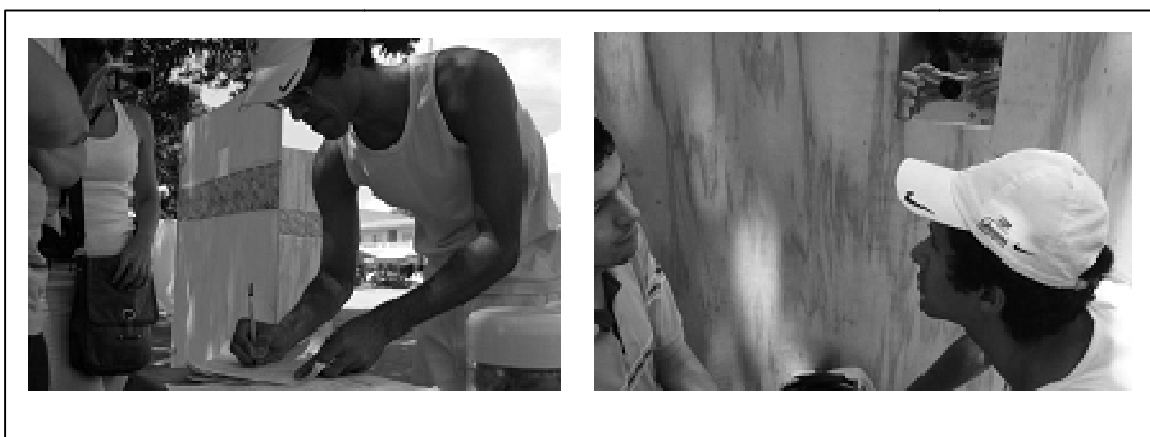


Figura 134. Juliana Capibaribe e Tomaz Aquino. *Compra Cia. Ltda.* Mostra de Arte Urbana Benfica. SAUB. 2010. Bairro Benfica. Fortaleza-CE. (Fotos: arquivo do GMFPA).

Com este pensamento, a dupla de *peformers* instala, na Praça da Feira da Gentilândia, um ponto de “compra de olhar”, ao preço de R\$20,00 (vinte reais) a hora. Os interessados, depois de assinarem um contrato de compra, entram em uma cabine, no formato de um pacote de presente, e frente a frente, olho a olho, com seu vendedor, deverá permanecer por 1 hora até que seja consumada a negociação. A cabine/pacote tem uma pequena abertura que permite ao espectador acompanhar o momento da compra. De acordo com os propositores, a obra teve como ponto de partida a leitura do livro *Olhos de madeira – nove ensaios sobre a distância*, do historiador italiano Carlo Ginzburg (1936) em que o autor analisa o fenômeno da globalização, em períodos

³⁷⁹ Texto transcrito do projeto, inscrito no edital *Mostra de Arte Urbana Benfica*.

diferentes da história, e aponta ‘o convívio’ como desafio histórico, trazendo o tema para os dias de hoje.

Literatura: Renato Hofer - *Pauta (que aqui está aqui bem fica)* (Figura 135).

As faixas de pedestre serão utilizadas como pauta para inscrições de trechos selecionados do livro “A Jangada de Pedra” de José Saramago. A população local será convidada a participar das inscrições, utilizando giz de lousa e moldes de letras recortadas em papelão.

Ao longo da semana este livro urbano, fragmentado, irá conformar-se ao longo das ruas da cidade, promovendo leituras variadas de acordo com os trajetos e percepções individuais. Próximo às intervenções serão fixados cartazes com mapa do bairro, indicando os locais onde ocorreram as ações, servindo de guia e roteiro para o próprio público.³⁸⁰



Figura 135. Renato Hofer. *Pauta (que aqui está aqui bem fica)*. Mostra de Arte Urbana Benfica. SAUB. 2010. Bairro Benfica. Fortaleza-CE. (Fotos: arquivo do GMFPA).

Este trabalho de Hofer leva-nos a pensar o sentido de “espaço como lugar praticado” na concepção de Michel de Certeau (2008, p. 202) para quem “a rua geometricamente definida por um urbanismo é transformada em espaço pelos pedestres. Do mesmo modo a leitura é o espaço produzido pela prática do lugar constituído por um sistema de signos – um escrito”; que, no caso desta obra, configura-se por camadas de leituras, como as faixas brancas, de sinalização dos pedestres, zonas de segurança de ir e vir, signos da cidade, aqui, seguidos de textos poéticos, provisoriamente escritos com

³⁸⁰ Texto transcrito do folder SAUB e IV BNB Agosto da Arte, conforme apresentação do artista para o edital *Mostra de Arte Urbana Benfica*.

giz, nas pautas estáveis do “lugar”, prestes a ser acionadas pelos transeuntes, transformados em “espaços” de fluxo urbano.

Dança: coletivo Cia, Ponto Dança – *Mulheres paradas* (Figura 136).

Parar. V.int. 1. Cessar de andar, de falar ou de agir. 2. Não ir além. 3. Terminar, cessar. 4. Fixar-se (num lugar). 5. Cessar, deixar. 6. Impedir de locomover-se. 7. Sustar. Mulher. sf. 1. Ser humano do sexo feminino, especificamente após a puberdade. 2. Esposa. Mulheres. Intervenções. Espaços abertos. Concentração de gente. Trajeto de paradas pontuais e estratégias para a provocação sobre as representações da Mulher no cotidiano. Nas ruas, discussões feministas. Manifestos. Liberdade. O que é ser Mulher?



Figura 136. Coletivo Cia. Ponto Dança. *Mulheres paradas*. Mostra de Arte Urbana Benfica. SAUB. 2010. Bairro Benfica. Fortaleza-CE. (Foto: arquivo do GMFPA).

Por um percurso de quatro “paradas” de ônibus, no Bairro Benfica, este coletivo feminino deslocou-se de bicicleta e a cada ponto de “parada” chamou atenção com discursos, pronunciados por meio de um megafone, enquanto apresentavam *performances* de danças, sempre voltadas para a imagem da mulher, em uma sociedade machista e consumista. Podemos retomar aqui a proposta de Isabel Marques a partir da visão caleidoscópica da “abordagem triangular” (cf. pp. 233-240) de Ana Mae, a respeito da qual ela aponta uma sucessão de tripés, entre estes o da “arte”, “ensino” e “sociedade”:

Tenho proposto em meu trabalho que o ensino de dança se estruture a partir do tripé polifônico e não hierárquico que permite e enfatiza a construção de redes de relações, de tessituras múltiplas entre os conteúdos específicos da dança (vértice da *arte*) e as relações destes conteúdos com os indivíduos-atores sociais (vértice do *ensino*) que vivem no mundo e com ele dialogam (vértice da *sociedade*). (MARQUES, 2010, p. 54).

Dá-se na descrição verbal (cessar, andar, falar, agir, ir, terminar, deixar...) do trabalho *Mulheres paradas*, possíveis correlações com os verbos triplices que cada um dos três vértices, sugeridos por Marques, pode agrupar: “arte” (fazer, apreciar, contextualizar); “ensino” (conhecer-se, conhecer os outros, conhecer o meio); “sociedade” (vivida, percebida, imaginada). Embora seu ponto de vista esteja ligado ao campo da dança, sua reflexão certamente vale para a arte/educação em geral, sobretudo, pelo seu caráter crítico, ético e estético, a exemplo de como aconteceu, com este coletivo de dança, na *Mostra de Arte Urbana Benfica*.

Teatro/Cultura popular: Teatro de Caretas – Cortejo de caretas (Figura 137).

*Pesquisa estética ligada a uma ideia/ação social que busca o encontro entre tradição e contemporaneidade. Tendo a arte teatral enquanto meio para o engrandecimento humano, inspirados no jogo clássico dos artistas populares, desta forma colhemos um repertório de brincadeiras, improvisações e cenas populares para o trabalho de teatro de rua.*³⁸¹



Figura 137. Teatro de Caretas. Cortejo de caretas. Mostra de Arte Urbana Benfica. SAUB. 2010. Bairro Benfica. Fortaleza-CE. (Fotos: arquivo do GMFPA).

O coletivo Teatro de Caretas fez seu cortejo da Praça da Feira, onde deu início a sua prática teatral, para a Praça João Gentil, retomando o teatro de rua, com base numa das mais expressivas manifestações folclóricas da Região do Cariri, nordeste brasileiro, durante as festas da Semana Santa, em que o sagrado e o profano se misturam. Pelo bairro Benfica, vimos estes brincantes de máscaras, chocalhos, vestidos

³⁸¹ Conteúdo proveniente do blog Teatro de Caretas. Disponível em: < <http://teatrodecaretas.blogspot.com.br/> >. Acesso em jun. 2013.

com indumentárias coloridas e remendadas, animadamente tocando, com seus instrumentos de percussão, cantando e dançando, a provocar e envolver o público em suas ações improvisadas.

Música: Orquestra Jovem de Fortaleza (Figura 138).

*A orquestra, regida pelo maestro Ricardo William, é formada por jovens e crianças a partir de oito anos de idade. Como organização social, sem fins lucrativos, busca levar aos jovens uma formação moral, cultural e cristã, preparando-os para uma integração justa e fraterna na sociedade e no mundo*³⁸².



Figura 138. Orquestra Jovem de Fortaleza. Mostra de Arte Urbana Benfica. SAUB. 2010. Bairro Benfica. Fortaleza-CE. (Fotos: arquivo do GMFPA).

A participação da orquestra, na mostra, deu-se num momento de discussão da implantação da Lei Federal nº11.769/08, sancionada pelo ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, em 2008, segunda a qual o Ensino de Música nas escolas teria até o ano de 2011 para, obrigatoriamente, oferecer um maior conteúdo em relação à educação musical (classificação dos instrumentos, iniciação à teoria musical e técnica vocal etc.) com ênfase na cultura regional. Neste sentido esta apresentação mostrou-se oportuna, dado o repertório escolhido e o modo didático como o maestro e os jovens músicos interagiram com o público.

Show: Jonnata Doll e Ivan Timbó – Grite, grite outra vez (Figuras 139).

O eletro rock'n roll do “Grite, grite outra vez” se utiliza de meios que demonstram o formato que a música pop pode vir a ter neste início de

³⁸² Texto impresso do material de inscrição para o edital da Mostra de Arte Benfica.

século. No caso desta banda o computador é o terceiro integrante, gerando uma fusão artística entre homem e máquina.

*(...) Jonnata Doll canta a cidade de Fortaleza que ele conhece: os mendigos loucos e andarilhos, as prostitutas adolescentes, os taxistas que atendem os gringos pedófilos. Canta também amores platônicos e sonhos lisérgicos.*³⁸³

O show *Grite, grite outra vez*, que encerrou a *Mostra de Arte Urbana Benfica* e *SAUB*, valorizou os aspectos de um constructo social em relação às formas socialmente diferenciáveis de convivência de gênero e sexualidade, a respeito dos quais a arte/educação multicultural tem um papel preponderante, sobretudo, em situações escolares em que *bullying* é um problema a ser enfrentado.

A arte contemporânea dos anos 70 em diante, nos países desenvolvidos, consolidou-se como um dos pilares do pós-modernismo artístico. Houve, a partir dessa época, um deslocamento nas representações artísticas das questões de classe, que valorizavam o estilo expressivo e pessoal do artista, para novas categorias; dentre elas, a de gênero e sexualidade. Isto fez com que boa parte da arte contemporânea passasse a privilegiar aqueles que se encontravam, até então, sem representatividade na história da arte. (DIAS, 2008, p.277).

Estas palavras de Belidson Dias se referem à necessidade de discussão das representações de gênero e sexualidade, ou seja, “teoria *queer*” (cf. 269) na arte/educação contemporânea, como uma das alternativas que “buscam soluções para o desenvolvimento de práticas educacionais que promovam a diversidade e a pluralidade” (p. 277).

³⁸³ Trecho retirado do projeto *Grite, grite outra vez*, de Jonnata Doll e Ivan Timbó, conforme edital da *Mostra de Arte Urbana Benfica*.

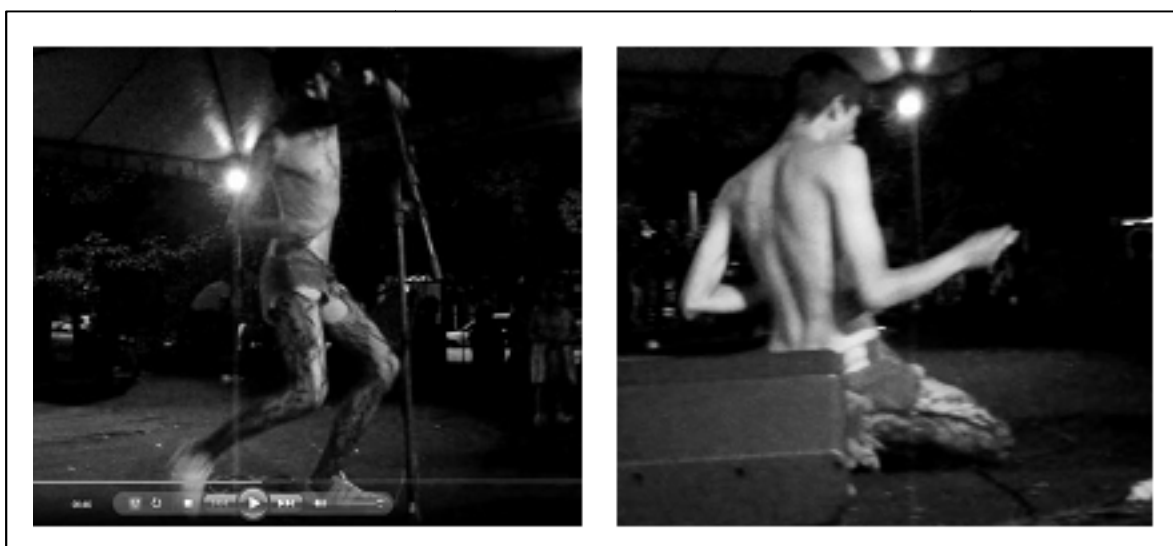


Figura 139. Jonnata Doll e Ivan Timbó. *Grite, grite outra vez*. Mostra de Arte Urbana Benfica. SAUB. 2010. Bairro Benfica. Fortaleza-CE. (Fotos: arquivo do GMFPA).

Com este trabalho, finalizamos a *Mostra de Arte Urbana Benfica* e chegamos ao fim da *SAUB*, lembrando que, desta lista, algumas obras ficaram de fora, pelas razões já esclarecidas. Acreditamos que as produções comentadas, mesmo que superficialmente, são suficientes para responder algumas indagações e fomentar outras, relativas à nossa pesquisa, além de valerem como exemplos de criação artística que ajudam a ampliar o repertório, no plano prático-pedagógico, dos docentes e alunos interessados neste assunto. Ao invés do termo “finalizamos”, melhor seria dizer que, mais uma vez, chegamos ao “meio como ponto zero”, de onde partiríamos para etapa seguinte.

Antes disto, sugerimos uma consulta às anotações de alguns dos membros do GMFPA em relação ao questionário de avaliação do projeto *SAUB* (Apêndice XIX) nos termos já referidos, como proposta de reflexão escrita (espontânea) ou como roteiro de discussão, nas reuniões do grupo, cujas respostas foram unânimes em dizer que, de um modo geral, o projeto cumpriu de forma satisfatória com seus objetivos, embora com ressalvas, como poderemos ver, oportunamente, no decorrer do texto a seguir.

2.3. Geografia das relações em *Meio Fio Non Site*.

Meio Fio Non Site é o nome da exposição, realizada no Centro Cultural Banco do Nordeste do Brasil (CCBNB) de 9 a 31 de agosto de 2011, com o objetivo de prestar informações ao público e, principalmente, criar uma situação de encontro com os artistas/coletivos envolvidos no projeto do GMFPA e suas três intervenções - *Praça/Casa* (Dezembro de 2008, Praça da Feira da Gentilândia) *Exercício de Calçada* (Abril de 2009, calçada do IFCE) e *Semana de Arte Urbana Benfica -SAUB* (Agosto de 2010, Bairro Benfica) – todas postas em prática no bairro Benfica, como etapas da investigação sobre as potencialidades da arte pública relacional na arte-educação.

A expressão *Non Site*, que dá título à exposição, deve-se à sua natureza conceitual. Para uma explicação mais convincente retornemos ao capítulo que trata das transformações da arte pública, mais precisamente à obra *Quebra-mar espiral* (cf. pp. 173-174) de Robert Smithson, edificada em 1969-1970, no Grande Lago Salgado, Utah, Estados Unidos. Considerando o caráter efêmero desta obra e sua localização invulgar, havia interesse, do artista, “em desenvolver uma teoria da relação entre um local particular no meio ambiente (que ele chamava ‘sítio’) e os espaços anônimos, essencialmente intercambiáveis, nas galerias em que ele poderia expor (os quais chamava ‘não-sítios’)” como nos informa Michael Archer (2012, p. 96). Desta forma, Smithson estruturava o conceito de *site* (sítio) lugar de localização da obra, em uma situação fora da galeria, e a ideia de *non-site* (não-sítio) configurada a partir da exposição de materiais (neste caso: pedras, terra, madeira etc.) projetos, esboços, anotações, mapas, fotografias etc., em espaços convencionais da arte (museus e galerias) com que o artista perenizava e transformava em mercadorias suas intervenções ambientais, expondo-as nestes espaços na condição também de arte. Note-se que, com esta injunção da arte aos museus, galerias e colecionadores, dava-se um passo na compreensão do “processo de criação” como natureza estética da obra, importante para as mudanças conceituais que iriam ocorrer na década de 1970.

Pois bem, foi nesta fonte que fomos buscar a razão para o nome *Meio Fio non site*, aqui empregado, uma vez que foram expostos no CCBNB (*non site*) vídeos, fotografias, impressos (jornais, revistas, folders, catálogos, cartazes, CD-ROM etc.) e textos acadêmicos, tudo aquilo que o GMFPA havia produzido em suas intervenções, no bairro Benfica, inclusive as reflexões daí geradas (Figura 140).



Figura 140. : Exposição *Meio Fio non site*. 2011. CCBNB. Fortaleza-CE (Fotos: arquivo do GMFPA)

Desta forma, deu-se mais uma oportunidade de ensino/aprendizagem, em que noções de montagem e curadoria foram exercitadas, trabalhando questões de abordagem, foco curatorial, produção de textos, mediação, escolha das imagens e dos objetos, vitrine com os materiais impressos, equipamento de vídeo, pastas com artigos produzidos para serem manuseados, cores das paredes, ocupação espacial, criação de uma ambiência convival, sugerida pela presença dos *puffs* etc.

Fez parte desta exposição o lançamento do CD-ROM *SAUB: Semana de Arte Urbana Benfica*, publicação eletrônica, com imagens dos trabalhos dos artistas e coletivos, convidados e selecionados, e artigos acadêmicos do pesquisador coordenador, de alguns dos palestrantes e de pesquisadores convidados: Herbert Rolim – “Arte pública relacional como prática social: *Semana de Arte Urbana Benfica – SAUB*”; Margarida Calado – “Do monumental ao relacional na arte pública: percurso histórico”; Virgínia Fróis – “Reflexões em torno da criação e da acção: alguns projectos da Associação Cultural Oficinas do Convento”; Lilian Amaral – “Flanar, vagar, derivar, errar: quando o encontro se transforma em corpo coletivo, corpo andante”; Grupo Acidum: Sérgio Franco – “A crítica de arte que vem das ruas”; Cia Pã de Teatro: Karlo

Cardoso – “Cidade noiada”, Rosália Menezes – “Arte pública: territórios abertos ao lúdico”, Luiza Torres – “Vadia – de que cidade ela fala?”, Felipe Kardoso – “A parada é vermelha”; David da Paz – “A nova arte pública de Fortaleza”; Projeto cadaFalso – “Projeto e\$combau!”; Grupo Balbucio: Wellington Junior – “Quatro Vezes Balbucio: das relações entre corpo, arte e pesquisa acadêmica na produção artística, contemporânea”; Junior Pimenta – “1 + 1 Sempre mais que dois”.

Como parte da exposição *Meio Fio non site*, além do lançamento do CD-ROM, houve um debate com os coletivos convidados, nos moldes do que aconteceu no seminário da *SAUB*, com o intuito de atualizar, um ano depois, a construção de percursos das ações/relações urbanas destes grupos. Podemos opinar que todos estes materiais e informações sobre as intervenções no bairro Benfica, expostos e discutidos, funcionam como elementos de um processo cartográfico, de um “mapa aberto”, isto se ponderarmos que sua natureza não se finda em um produto acabado (“mapa fechado”) estando mais próxima da mobilidade que caracteriza o sentido de cartografia, em presença da transversalidade de suas linhas, diante da sua provisoriedade e devires.

O vocábulo “cartografia” vem do grego (*chartis*/mapa, *graphein*/escrita) empregado pela primeira vez pelo português Manuel Francisco Carvalhosa (1791-1855) conhecido como 2.º Visconde de Santarém, historiador dos descobrimentos lusitanos, em uma carta escrita em Paris, com data de 8 de dezembro de 1839, e destinada ao diplomata e historiador brasileiro Francisco Adolfo de Varnhagen (1816-1878) tornando-se, a partir daí, um termo de uso corrente em todo o mundo. Em sua versão mais atualizada, conferida pela Associação Cartográfica Internacional (ICA) trata-se de uma “disciplina que lida com a arte, a ciência e a tecnologia de fabricação e uso de mapas”³⁸⁴, elaborando-os a partir do contato direto e/ou com base na investigação de documentos e sua utilização.

Não vamos, aqui, nos estender no conceito de cartografia, sobretudo considerando a dimensão complexa e processual a que chegou nos dias atuais, como método de pesquisa, para além do sentido de cientificidade do ponto de vista da modernidade, como o fizeram Gilles Deleuze (1925-1995) e Félix Guattari (1930-1992) filósofos franceses, ao falar de rizoma:

³⁸⁴ Disponível em: <<http://icaci.org/mission/>>. Acesso em maio de 2013.

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo "ser", mas o rizoma tem como tecido a conjunção "e... e... e..." Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser.

(...) Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio. (DELEUZE, GUATTARI, 1995, p. 36).

Esta imagem, a um só tempo, científica e poética, criada por Deleuze e Guattari, traduz o sentido de rizoma (do grego *rhizoma*) do ponto de vista semântico (o que está enraizado) e do que suas propriedades representam em termos de reserva, armazenamento e circulação, convergência e dispersão, lentidão e aceleração, “zonas de intensidade” que, associadas à cartografia, entre outras coisas, querem dizer fenômeno em que se dão os processos de produção das subjetivações; ainda que de forma resumida e elementar³⁸⁵, interessa-nos apontar o lugar que a subjetividade ocupa neste processo como sujeito que intercede, intervém e agencia a construção do presente, a partir de estratégias que estão ligadas à ordem do desejo e das sensações, que escapam ao âmbito do visível, e com as quais a pesquisa cartográfica procura conhecer, criar e lidar com a vida.

Isto parece presente, por exemplo, nas falas (Apêndice XIX) dos membros do GMFPA quando apontam os pontos positivos e negativos da experiência *SAUB*; quando avaliam a própria participação no trabalho coletivo; quando opinam sobre o que mudariam no projeto de trabalho; quando reconhecem os aspectos de aprendizagem prática e teórica das intervenções; quando formulam um entendimento de arte pública; quando levantam questões a partir das situações praticadas; quando discutem as necessidades do grupo e quando se colocam diante da possibilidade, ou não, de avançar e comprometer-se com a continuidade da pesquisa.

Pensar cartografia como método e trazê-la para o plano da pesquisa-ação é atentar-se para seu caráter geográfico e transversal: “Neste sentido o transversal corresponde ao atravessamento de linhas, forças, vetores, que desestabilizam determinado território e podem derivar em agenciamentos coletivos” - é o que afirmam

³⁸⁵ Como sugestão de leitura: M.G.; KIRST, P. (Orgs). **Cartografia e devires: a construção do presente**. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

Simone Paulon³⁸⁶ e Roberta Romagnoll³⁸⁷ (2010, p. 96) ao pensar método cartográfico como deslocação:

Este deslocamento assíduo entre territorializar, desterritorializar e reterritorializar não se coloca em posição binária ou em lógica contraditória, mas são modos contínuos de se estabelecer, de funcionar. É preciso salientar que a desterritorialização não é o ponto de chegada, mas faz parte de um processo de criação de novos territórios. Neste sentido o transversal corresponde ao atravessamento de linhas, forças, vetores, que desestabilizam determinado território e podem derivar em agenciamentos coletivos.

Observemos que, nesta perspectiva, a noção de território está atrelada ao desassossego das situações com as quais os lugares são praticados no seu dia a dia e no qual o sujeito pesquisador inclui-se com seus desejos, sentimentos, indagações e vai construindo o mapa em seu constante fazer, desfazer e refazer-se, já que não se finda como produto, mas se realiza como processo de produção: “Plano povoado de relações e processos moleculares, que trazem o intensivo, agenciando forças potentes, que afetam e produzem efeitos, e dão passagem a intercessores criados nesses encontros, que conduzem à invenção, a outros modos de expressão” (p. 96).

Em se tratando de *Meio Fio non site*, é preciso que reconheçamos estes aspectos nas relações complexas dos pesquisadores cartógrafos do GMFPA, entre eles mesmos, eles e o lugar praticado, as subjetividades e o objeto de estudo, conforme podemos conferir, por exemplo, nos *e-mails* que circularam (Apêndice X) durante a pesquisa, como um dos meios moventes de construção das intervenções, agenciamentos e emersão do ato criador. A construção de sua trajetória, a operacionalização, os efeitos e desdobramentos devem-se à vontade e disposição dos membros do grupo (Figura 141) pelo menos os que permaneceram e colaboraram efetivamente ao longo do processo (Alexandre Mourão, Cris Soares, Emanuel Oliveira, Karla Iene, Leimisson Cassimiro, Ruth Vaz, Nivardo Victoriano, Tom Almeida) de cada um deles cartografar, buscar soluções para os problemas, criar outros, produzir novos territórios (Apêndice XI) e refletir em que tudo isto pode contribuir para um saber social:

³⁸⁶ Simone Paulon é professora doutora, adjunta, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na qual atua junto ao laboratório de políticas públicas do departamento de Psicologia Social e Institucional, ao PPG de Psicologia Social, ao PPG de Saúde Coletiva e coordena grupo INTERVIREs de pesquisa acerca da Reforma Psiquiátrica.

³⁸⁷ Roberta Romagnoll é professora doutora, adjunta III, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, pós-doutora em Análise Institucional pela Université Cergy-Pontoise, França (2011).

Para evitar equívocos, lembremos que “social” não quer dizer “supra-individual”: quer dizer relação e interação entre *Ego* e *Alter*, relação entre mim e os outros repercutindo em mim, relação com os outros em relação a mim, e também relação de mim para comigo mesmo quando esta relação é presença do outro em mim mesmo (TARDIF, 2002, p. 15).



Figura 141. Integrantes do GMFPA: Karla Iene, Leimisson Cassimiro, Tom Almeida, Herbert Rolim, Cris Soares, Emanuel Oliveira, Alexandre Mourão e Nivardo Victoriano. Exposição *Meio Fio non site*. 2011. Fortaleza-CE. (Foto: arquivo do GMFPA)

O saber cartográfico ocupa uma posição estratégica em relação ao saber social. No livro *Cartografia sentimental, transformações contemporâneas do desejo* as palavras de Suely Rolnik (1989, p. 23) ajuda-nos a reforçar esta opinião:

Paisagens psicossociais também são cartografáveis. A cartografia, neste caso, acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos - sua perda de sentido - e a formação de outros: mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornaram-se obsoletos.

Sendo tarefa do cartógrafo dar língua para afetos que pedem passagem, dele se espera basicamente que esteja mergulhado nas intensidades de seu tempo e que, atento às linguagens que encontra, devore as que lhe parecerem elementos possíveis para a composição das cartografias que se fazem necessárias.

A dimensão cartográfica, da qual o GMFPA se apropriou e desenhou a “paisagem psicossocial”, urbana, do bairro Benfica, deriva da “intensidade” imersiva com que praticou o lugar Benfica (“territorializar”) e “desmanchou” seu cotidiano (“desterritorializar”) ao mesmo tempo em que (re)criou redes de relações e de conhecimento, assim como oportunizou o desejo e a realização de formar mundos possíveis (“reterritorializar”). Em relação à investigação, isto faz com que seus referenciais teóricos sejam compreendidos como requer o sentido de cartografia, isto é, na absorção de qualquer material: teórico, escrito, paisagem, objeto, documento, registro, relações, as mais variadas fontes de alimentação da pesquisa:

Está sempre buscando elementos/alimentos para compor suas cartografias. Este é o critério de suas escolhas: descobrir que matérias de expressão, misturadas a quais outras, que composições de linguagem favorecem a passagem das intensidades que percorrem seu corpo no encontro com os corpos que pretende entender (p. 65).

Entender, para o cartógrafo, segundo Rolnik, não quer dizer ter explicação ou revelação; ela continua: “o que ele quer é mergulhar na geografia dos afetos e, ao mesmo tempo, inventar pontes para fazer sua travessia: pontes de linguagem” (p. 66). Este talvez seja um momento para pensar o lugar do artista/educador/pesquisador, enquanto coordenador, como no caso deste estudo, e rever sua posição a partir da perspectiva da cartografia. Tal o cartógrafo move-se pelo desejo, alimenta-se do processo de construção do percurso, incita a si e os pesquisadores colaboradores, desestabiliza as fronteiras entre subjetivação e território, cria coletivamente a partir de situações intensas e forças de reprodução, analisa as intercessões, debruça-se sobre seus efeitos, abre novos caminhos.

Para Paulon e Romagnoll (2010, p. 97) o pesquisador cartógrafo “comparece ele mesmo como intercessor, vetor de passagem de um território ao outro, complexificando o campo por meio de desterritorialização” e inventando procedimentos de acordo com o que pede a travessia, algo que para um artista/educador/pesquisador pode ser um meio de beneficiar-se das interseções, agenciamentos e invenções artísticas a fim de dar voz ao pensamento, sentimento e funções práticas que lhe permitam agregar artes visuais com método de pesquisa em educação.

Em *A/r/tografia: uma mestiçagem metonímica*, Rita L. Irwin³⁸⁸ (2008) faz uso da palavra “mestiçagem” no lugar de conexões entre *artist-researche-teacher* (artista/professor/pesquisador) com que “*teoria, práxis e poesis*, ou teoria/pesquisa, ensino/aprendizado e arte/produção” formam um *corpus* integrado (mestiço).

Artistas-pesquisadores-professores são habitantes destas fronteiras ao re-criarem, re-pesquisarem e re-aprenderem modos de compreensão, apreciação e representação do mundo. Abraçam a existente mestiçagem que integra saber, ação e criação, uma existência que requer uma experiência estética encontrada na elegância do fluxo entre intelecto, sentimento e prática. (IRWIN, 2008, p. 91).

³⁸⁸³⁸⁸ Rita Irwin é artista/professora/pesquisadora; dirige e lidera o departamento de Estudos de Currículo da Universidade de British Columbia, Vancouver.

Há correlações entre “rizoma” como metáfora de “riacho”, pensada por Deleuze e Guattari, conforme citamos anteriormente, e a ideia de “a/r/tografia como “mestiçagem” na concepção de Rita Irwin³⁸⁹, senão atentemos: enquanto esta diz que “miscigenação” é um ato de aproximações hifenizadas que “cria pontes, barras, e outras formas de terceiraidade que oferecem espaço para exploração, tradução e compreensão de maneiras mais profundas e enfatizadas de construção de significados” (2008, p. 92) por sua vez, aqueles pensadores falam que “o rizoma tem como tecido a conjunção ‘e... e... e...’ Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser (1995, p. 36)”. Enquanto Deleuze e Guattari observam que “Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo” (p. 36) Irwin adverte que a/r/t como mestiçagem “Não se trata de pensamento dicotômico, mas sim de pensamento dialógico, relacionando, e percebendo. Trata-se de viver nas fronteiras, nos espaços entre e dentre os artistas, pesquisadores e professores” (p. 93) a que chama de “terceiridade”. Ainda encontramos pontos em comum quando os dois pensadores lembram que em se tratando do fenômeno “rizoma” o “entre as coisas” não significa “uma correlação localizável” com começo e fim, “mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio” (p. 36) assim como, de sua parte, Irwin enfatiza:

Se concebermos pesquisa, ensino e produção de arte como atividades que se costuram e, através uma das outras, o intra e o entrelaçamento de conceitos, atividades e sentimentos, estaremos criando uma manta de similaridades e diferenças. Nesses atos de interlinguagem, existe uma aceitação definitiva do jogo com categorias particulares e uma recusa em ficar alinhado com qualquer outra categoria. Onde duas estariam em oposição dialógica, um terceiro espaço oferece um ponto de convergência, mesmo que ainda propicie divergência, no qual diferenças e similaridades estão costuradas juntas (p. 90).

A/r/tografar é lidar com os campos da arte, da pesquisa e do ensino, em particular e, também, com os espaços “entre”, onde as ideias, as práticas e invenções de cada saber se miscigenam, “chamando a responsabilidade para si como aprendiz, e estabelecendo relacionamentos significativos com outros que são também aprendizes”, em que texto e imagem operam como liame pedagógico de compartilhamento de relações.

³⁸⁹ Artista/ professora/pesquisadora em arte educação do departamento de Estudos de Currículo da Universidade de British Columbia, Vancouver, Canadá. Atuou (2009-2010) como presidente da Internacional Society of Education through Art (InSEA).

A questão é como abrir espaços para as subjetividades, as cartografias do afeto, as zonas de convergência/divergência, no âmbito institucional de ensino, onde predomina a objetividade, a burocracia, a produção quantitativa e a orientação de natureza cartesiana. Em sua tese, que resultou no livro *Ser artista, ser professor: razões e paixões do ofício*, Célia Maria de C. Almeida³⁹⁰ procura compreender e analisar “o fazer e o pensar na arte, na instituição de ensino superior, buscando relações que se estabelecem entre sociedade e este fazer e pensar” (2009, p. 139) no contexto brasileiro. Embora longo, citamos trecho de sua tese em que aborda esta problemática:

As exigências do tempo do trabalho do artista se distinguem das do tempo do trabalho institucional. Para a instituição, o número de produções importa mais que sua qualidade e relevância. A quantidade exige homogeneização. Na universidade, o trabalho fabril e o artesanal coexistem, e parece que a instituição sempre busca enquadrar o segundo no primeiro. Isto ocorre, por exemplo, na avaliação da produtividade: mesmo que o trabalho seja artesanal, a avaliação é massificada. Ao homogeneizar as práticas, a instituição subtrai a especificidade do trabalho do artista e do ensino de arte, daí surge um conflito: o artista anseia o imprevisível pelo intemporal, mas a arte, burocraticamente estabelecida, o aprisiona. É o que acontece com uma carreira acadêmica: os artistas se sentem coagidos a se qualificarem; ressentem-se de que, na instituição, é o título obtido na pós-graduação (atributo abstrato) que vai qualifica-los, e não seu trabalho concreto com a arte.

(...) Os artistas-professores não negam a pós-graduação nem a exigência de realização de uma tese, mas questionam sua natureza, que põe em jogo a especificidade do trabalho do artista. Assim, o trabalho concreto, particular se apaga nas regras e normas da instituição (p. 140).

Estas são algumas das observações feitas pela autora, após se deter nas entrevistas dirigidas aos artistas-professores, objeto de seu estudo, e que, como ela mesma diz, vão além de um enumerado de informações e interpretações, devem ser entendidas como parciais, com o que há de diferenças entre fatos e verbalizações, sem a ingenuidade de uma pesquisadora passiva: “Numa palavra: houve valorizações e desvalorizações diversas, e o resultado foi uma obra multifacetada – assim como é a própria vida” (p. 138-139). Para ter-se uma idéia, destes múltiplos fatores, identificados por ela, apontamos alguns aspectos que condizem com a realidade do nosso microcontexto: conflitos entre uma “concepção programática de formação profissional” (mundo do trabalho) e “ideal humanística” de liberdade criadora; ensinar por uma necessidade de sobrevivência e como meio de manter-se independente do mercado de

³⁹⁰ Célia Maria de C. Almeida é doutora em Educação pela Universidade Católica de Campinas (PUC/Campinas) foi docente e pesquisadora da Faculdade de Educação da UNICAMP, onde se aposentou. Atualmente é docente no Mestrado em Educação e no curso de Pedagogia da Universidade de Uberaba (MG).

arte; cerceamento do tempo de pesquisa e produção artística; achatamento salarial; limitações de materiais; instalações não apropriadas; “formulações teóricas sobre como se deve ensinar”, desvinculadas da prática; conviver com a opinião daqueles que desvalorizam o trabalho artístico em relação a outros tipos de trabalho por considerar uma atividade livre e criativa; dificuldade dos alunos de admitirem críticas a seus trabalhos ao achar que estas lhes tiram a espontaneidade; o mito do artista como ser inspirado, incapaz de adequar sua natureza criativa ao trabalho sistematizado e institucional etc.

A relação é longa e, como foi dito, é multifacetada, as falas dos entrevistados, por Cecília Almeida, também revelam que paralelo a estas limitações “há um campo amplo de decisões que competem a eles exclusivamente: não há interferência na seleção e no desenvolvimento do conteúdo nem na avaliação dos alunos” (p. 142) sobretudo nas instituições públicas, isto cria margens para o artista/professor/pesquisador adequar seu projeto de ensino, introduzir conceitos de construção, des-construção e re-construção, como defende David Thistlewood (cf. p. 324) em relação ao Ensino de Arte. Ainda na opinião da maioria dos artistas-professores entrevistados, a pesquisa diz que deve haver equilíbrio entre a aprendizagem de regras, o conhecimento estabelecido e o exercício de criatividade; as informações teóricas e as práticas precisam ser transmitidas de forma sensível, sem imposição de verdades, mas valorizando a inventividade do aluno; os artistas-professores acreditam na força produtiva do ensino; os artistas mantêm na instituição, como professor, o espírito transgressor de negar o sistema, superar seus limites etc. Enfim: “ser artista que educa, ser professor que faz arte” (p. 65).

As muitas facetas que dão voz a estes entrevistados, na verdade refletem o percurso deste estudo e cabem no contexto do Ensino de Arte no IFCE: sua história, as teorias da educação com as quais vem convivendo, as relações de poder que forçaram (e continuam tencionando, como demonstra esta pesquisa) espaços para o lugar da arte, em uma instituição eminentemente técnica, que se deslocou do ensino utilitarista, fabril, de artesanias e ofícios, em suas origens; do incentivo musical, do período cívico e nacionalista; passando pelo movimento de alguns alunos e professores, em busca de espaços em que pudessem expressar-se artisticamente; acompanhando a sistematização da disciplina, “Educação Artística”, no ensino médio e integrado, pela obrigatoriedade

da lei; estendendo os limites de tempo e espaço restrito da “grade curricular”, com a criação da Casa de Artes; avançando com outras áreas da instituição na implantação de cursos de nível superior, ao abrir vagas no vestibular para ingresso ao tecnólogo em artes; até chegar aos cursos de licenciatura, dos dias atuais, com a necessidade e o desafio de formar arte/educadores e avançar em termos de fazer a educação acompanhar as transformações da sociedade e, por conseguinte, da arte contemporânea, em que a arte pública relacional tem um papel de potencialidade importante.

Se o espaço institucional, neste caso o IFCE, impõe os parâmetros que lhe regem a burocracia, o sistema de forças, a dimensão política social e histórica baseada no modo de produção capitalista, por outro lado, contraditoriamente, ele é capaz de apoiar estudo, prática e pesquisa como a que estamos expondo aqui, “colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de lhes permitir o exercício de um poder real, ainda que limitado” (SAVIANI, 2008, p. 25) como já citamos (cf. pp. 78-80) quando falávamos de teoria crítica da educação.

Isto vale também para uma compreensão da força das relações humanas como elemento da obra de arte e da arte/educação, com a qual construímos o percurso desta “pesquisa-ação”, seus “dispositivos” de intercessão, as “redes de criação” (“crítica do processo”) os processos de “rizomatização” e a “cartografia” da vontade e pensamento.

Estes procedimentos “relacionais” (convites, distribuição de papéis, encontros casuais, espaços de convívio, pontos de encontro etc.) são apenas um repertório de formas comuns, veículos por meio dos quais se desenvolvem pensamentos singulares e relações pessoais com o mundo. A forma posterior que cada artista dará a essa produção relacional tampouco é imutável: os artistas apreendem seus trabalhos de um ponto de vista triplo, ao mesmo tempo estético (como “traduzi-los” materialmente?) histórico (como se inscrever num jogo de referências artísticas?) e social (como encontrar uma posição coerente no estado atual da produção e das relações sociais?). (BOURRIAUD, 2009, p. 62).

Por fim, as discussões nos levam a acreditar que a construção deste percurso não significou “mudança social”, no sentido amplo do termo, enquanto sistema totalizante, mas representou algum efeito em nível de transformação de situações particulares e de microcontextos. Neste ponto concordamos com Michel Thiollent (1988, p. 43) quando diz:

Devemos deixar bem claro que quando se consegue mudar algo dentro das delimitações de um campo de atuação de algumas dezenas ou centenas de pessoas, tais mudanças são necessariamente limitadas pela permanência do sistema social como um todo, ou da situação geral. O sistema social nunca é alterado duravelmente por pequenas modificações ocorrendo na consciência de algumas dezenas ou centenas de pessoas. Não deve haver confusão a respeito do real alcance da pesquisa-ação quando é aplicada em campos de pequena ou média dimensão.

Nestes cinco anos de pesquisa (Apêndice I) em nosso microcontexto, com efeito, alguns avanços aconteceram, em paralelo com as práticas e reflexões que íamos articulando, ainda que limitadas “pela permanência do sistema social como um todo”, mesmo assim acabamos de apontar algumas situações que tornam possível pensar a coexistência entre as mutações da arte em andamento e a arte/educação contemporânea, em função das relações inter-humanas, como acreditamos, cujos elementos compõem uma cartografia subjetiva e social. O que vale ressaltar é que, se acontecem mudanças, mesmo “dentro das delimitações de um campo de atuação”, existe algo que merece ser sabido e isto já é um passo, ainda que provisório, para se pensar o que Walter Benjamin chama “objeto belo”, tal como diz a epígrafe que abre, a seguir, as conclusões (por enquanto) deste estudo.

VI CONSIDERAÇÕES EM CONTÍNUO.

A beleza que perdura é um objeto do saber. Podemos pôr em dúvida se a beleza que perdura ainda é digna deste nome, mas uma coisa é certa: não existe objeto belo que não tenha, em si, algo que mereça ser sabido.

Walter Bejamin (2013 p. 194).

1. UMA COMPREENSÃO DE ARTE/EDUCAÇÃO NÃO A REBOQUE DA ARTE, MAS JUNTO COM ELA, EM SUAS TRANSFORMAÇÕES.

O primeiro aspecto a ser ressaltado, do ponto de vista acadêmico e artístico, é saber se os objetivos desta investigação foram alcançados, isto importa mais do que o fator conclusivo, quando, na verdade, a conclusão é, aqui, apenas o ponto de partida para novas inquietações, o “ponto zero”, como o meio de uma experiência praticada e dos caminhos que ela aponta, a ser também experimentados e investigados e assim por diante. Podemos dizer que é prerrogativa do investigador contemporâneo o sentimento de incompletude, dadas as rápidas transformações econômicas, políticas, científicas, tecnológicas e artísticas, próprias da contemporaneidade (pós-industrial) da qual a arte/educação faz parte, em permanente esforço de atualização, tornando o pensamento complexo e multidimensional.

O elemento que concorreu para nos trazer até aqui se deve ao fato de querer atender a certas demandas da educação escolar, entre elas está a de um diálogo mais produtivo entre a arte contemporânea, experimental, e o sistema escolar, no tocante aos interesses do artista/professor/pesquisador e às necessidades do aluno, a título de, conjuntamente, gerar experiência e conhecimento.

Desde o início, ficou clara a dimensão complexa da realidade, na qual pretendíamos pôr em prática o projeto de trabalho interventivo (*Praça/casa, Exercício de calçada e SAUB*) e suas relações com arte/educação; logo percebemos seu caráter multidimensional, de interações tensionadas, de antagonismos e parcerias, de verdades contaminadas por outras verdades, de relações de poder etc., em razão de que procuramos formar um pensamento interdisciplinar que se interligasse a partir dos conhecimentos adquiridos, da prática, da reflexão da prática e, sobretudo, da vontade coletiva de exercitar relações inter-humanas.

Este modo de percepção ajudou a reconhecer na figura do artista/professor/pesquisador o interlocutor, comprometido em partilhar com os alunos suas experiências, em socializar metodologias de trabalho, em despertar o espírito analítico e o interesse pela pesquisa, por meio do pensamento visual e verbal, do discurso e da prática, da produção de texto e do objeto artístico; ao mesmo tempo, criando condições de trabalho que ajudem os alunos a compreender as próprias experiências, a ganhar autonomia e a participar das transformações sociais.

É nesta amplitude de fronteiras e territórios que os desafios cognitivos/pedagógicos desta investigação devem ser considerados. A experiência demonstrou que o projeto de construção das intervenções urbanas, realizado pelo Grupo Meio Fio de Pesquisa e Ação (GMPA) do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) foi (continua sendo) produtivo do ponto de vista de seu aproveitamento como dispositivo prático-pedagógico, cujo fazer reflexivo permite expandir seus conceitos e elevar-se acima da simples transferência de conteúdo e além da poética desinteressada, isto é, do simplesmente fazer.

A escolha pelo bairro Benfica, em Fortaleza, Brasil, para o exercício investigativo das interlocuções entre arte pública, relacional, e cidade, como sala de aula, deu-se de forma acertada, uma vez que, como campo fértil de pesquisa, correspondeu às injunções de sua localização no corpo urbano e sua singular extensão cultural; marcada pela tradição histórica, política e educacional; configurada pelos espaços conviviais de esporte e lazer; praticada pelos fluxos de passagem (entre bairros) de trabalho e comércio; enfim, pelas suas potencialidades e dificuldades urbanas. Tudo isto, primeiro a ocupação da Praça da Feira da Gentilândia, depois a intervenção em pontos estratégicos do bairro Benfica, num crescente, permitiu uma transmissão de conteúdo e uma construção de conhecimento criativo, com base no processo da “reflexão-na-ação”, do aprender fazendo, do fazer articulando teoria e prática, resultando em uma epistemologia da prática, em que o saber social de cada um (professor/artista/pesquisador e alunos) faz-se coletivamente, no sentido de atualizá-lo e transformá-lo, tendo por base, em primeira instância, as relações inter-humanas.

Neste percurso, entendemos que não há investigação crítica sem tensão, ou seja, destituída de força de atrito ou condicionada à zona de conforto. A visão subjetiva de mundo e seu sentido só têm consistência quando em diálogo com o(s) outro(s) e seus saberes - sejam de convergência, de afirmação, de indagação ou de oposição - em razão de que as diferenças são consideradas, a produção cognitiva acionada e os dispositivos de crescimento humano, relacionais, fortalecidos. Estamos falando de uma construção de conhecimento, de caráter individual e coletivo, que teve por princípio a relação inter-humana; referimo-nos a um “micro-contexto” (IFCE) de escolarização, praticado, que lidou, simultaneamente, com a realidade do bairro Benfica, Fortaleza-CE (Brasil) e o contexto global; que, à luz do conhecimento adquirido e da própria prática, procurou

estabelecer diálogos (aproximações) com outras experiências, como, por exemplo, as de Portugal.

Esta posição permitiu entrecruzar eixos (educação, arte pública, arte/educação e metodologia) com reflexos positivos, nos resultados finais, ou melhor, nos conhecimentos até aqui alcançados, graças às abordagens teóricas e históricas, empregadas na mesma proporção da atenção dispensada aos interesses subjetivos/coletivos, aos processos de criação, de cada um e do todo, e sua ressonância social; graças também ao seu sentido de incompletude, de atualização e permanente aprendizagem (descoberta).

Consideramos que estes eixos foram norteadores, no sentido de agregar conteúdo, problematização, análise e reflexão sobre as situações praticadas, com a particularidade de terem ido se formando no decorrer da pesquisa, processualmente, em alguns momentos, orientando-se por teorias conhecidas e, em outros, almejando novas experiências e indagações. Estes indicadores referenciais, que suscitaram discussões, ações e reflexões, não só deram acesso aos paradigmas de educação e arte, conhecidos, como ajudaram a assentar subjetividades, sentimentos oníricos, senso de coletividade, liberdade de criação e de pensamento; portanto a construção metodológica do ato criador se faz no tempo/espço real da formação do objeto arte/educativo, artístico e pedagógico, conjugando elementos teórico, histórico e de processo de criação.

As problematizações iniciais, da ordem da subjetivação e do micro-contexto, diretamente ligadas à realidade, provocaram respostas e indagações que levaram a um campo de descobertas mais abrangente, social e globalizado, que aqui tratamos de sistematizar nos referidos eixos; por exemplo, encontrar elementos do pensamento pedagógico, no percurso histórico, ligado ao ensino de arte no IFCE, facilitou uma compreensão de sua formação; logo produziu um conhecimento útil, de um entendimento possível, contextual, e das possibilidades de transformação. Isto deu margem para se perceber as contaminações teóricas da educação, “não-críticas” (Tradicional, Nova, Tecnicista) e “crítico-reprodutivistas” (Libertadora, Libertária, Crítico-social dos Conteúdos) que, em algum momento, de alguma forma, para mais ou para menos, estiveram presentes em sua história; também permitiu desenvolver uma consciência crítica, individual/grupal, a partir das condições existentes e dos aspectos relacionais, transformadores, com os quais acionamos o projeto das intervenções.

Por meio desta investigação, identificamos os métodos pedagógicos, empregados pelo IFCE, ao longo de sua história, que vão de suas origens, dos ideais republicanos, de um saber utilitário, acima dos conteúdos livrescos, até chegar, na atualidade, à pretensão de um conhecimento acadêmico e tecnológico, produzido, aplicado e expandido, em razão da formação cidadã, segundo sua missão, no âmbito do ensino público. Diante deste quadro, a experiência nos diz que condicionar a “pesquisa” aos moldes da Escola Nova (Liberal) colocando-a no lugar do “ensino”, sem o conhecimento adquirido, é torná-la ineficiente, quanto a novas descobertas e enfrentamento do desconhecido; do mesmo modo que separar o conteúdo das experiências, nos termos do método tradicional, é transmiti-lo na forma de verdade absoluta que, nem sempre, corresponde à realidade cotidiana, dificultando sua reavaliação e ignorando sua capacidade de atualização social, de orientação de um melhor projeto de sociedade.

No decurso do processo desta pesquisa, prevaleceu o caráter de autonomização pedagógica, com o qual procuramos assinalar os aspectos contributivos de cada tendência pedagógica, aproveitando os fatores que julgamos produtivos, resultando em um esforço conjunto, em que o estímulo à prática e à autonomia dos alunos, colaboradores da pesquisa, conjugaram-se com a iniciativa do artista/professor/pesquisador, coordenador do projeto. As relações dialógicas entre os participantes do GMFPA (coordenador e colaboradores) estiveram atreladas ao diálogo com o conhecimento histórico, adquirido, e com o conhecimento que se ia construindo. A valorização dos aspectos subjetivos, formação de atitudes, adequações pessoais, desenvolvimento das relações e comunicação etc. fizeram-se em concordância com uma sistematização coerente dos conteúdos, voltada para uma transmissão-assimilação e prática, a fim de obter uma formação cognitiva mais produtiva. Como resultado, podemos dizer que sua orientação refletiu o modelo de uma Teoria Crítica da Educação, configurado pela interligação entre educação e sociedade, cujo ponto de partida foi a prática social, relacional.

A abordagem das teorias da educação auxiliou na configuração deste estudo, na sistematização das ideias e nos procedimentos de reflexão da prática, pautados num saber que não se limitou ao psicológico e disciplinar, mas que pensou conectar as experiências individuais aos conceitos da pesquisa. Neste sentido, chegamos aos

problemas apresentados, às questões pontuais que levariam a um entendimento da arte pública como prática social e suas relações com a arte/educação; ao conhecimento necessário e sua apropriação, enquanto instrumento de transformação social.

Desta forma, procuramos conhecer as concepções de arte pública e, com a prática, produzimos informações, do ponto de vista atual, na sua dimensão ampliada. Encontramos no conhecimento adquirido a confirmação da ideia de que as transformações da arte não acontecem por acaso, que estas alterações são acionadas e se refazem no dia a dia, impulsionadas por um *modus operandi*, conforme o contexto em que estão inseridas. Chegamos a esta conclusão depois de seguir um percurso histórico, da produção das relações na arte, que vai da escultura pública tradicional, monumental e “celebrativa”, à escultura pública contemporânea, relacional; ou seja, de uma arte que se desloca do pedestal (base) para o conceito; da forma para a ação; do lugar específico para a impermanência da arte, desenraizada e efêmera; das relações espaço/tempo, fechadas para as zonas de convivência sócioespaciais, abertas, de nossos dias, cuja natureza formal é da ordem relacional.

Até chegar a esta última, há uma linha de espaço/tempo que, paulatinamente, marca as passagens de expansão; que está presente, entre tantos exemplos, nas representações de natureza psicológica de Rodin (1840-1917) nas desconstruções do sistema autônomo, modernista de Duchamp (1887-1968) nas fronteiras ambíguas, entre arte e vida dos situacionistas (1957) no experimentalismo do Fluxus (1962) nas estruturas-comportamento de Hélio-Oiticica (1937-1980) na escultura social de Joseph Beuys (1921-1986) na estética relacional de alguns artistas, sobretudo da década de 1990 para cá e assim por diante.

Feito este exame, correlacionando-o com as experiências acumuladas e o projeto de trabalho, aqui discutido, tomamos consciência de que a arte pública atingiu uma amplitude de sentido que não se resume ao conceito de obra a céu aberto, de acesso fácil, somente erguida em vias e logradouros públicos; a arte pública de que nos ocupamos também pode acontecer em espaços fechados, museológicos ou institucionais, desde que haja legitimação do espaço social, constituinte, seja uma arte feita com/para o público, redimensionando seu campo de alcance e inserção, apropriando-se do cotidiano, ou seja, da relação do eu subjetivo com o eu coletivo, do

eu psicológico, político, econômico e social, com o lugar, para fazê-lo emergir, simbolicamente, enquanto arte urbana, crítica e relacional.

Queremos dizer com isto que, na arte pública, contemporânea, as relações são potencializadas pela experiência urbana de natureza social, baseada no sentido de “espaço como lugar praticado”, acionado pela relação das pessoas entre si, pelos pontos de discussão sobre violência, saúde, moradia, educação, gênero, religião, cidadania etc., numa dimensão socializante e democrática, crítica e conceitual, em que a concepção de arte não se funda na ideia de um objeto único, puramente físico ou enraizado, podendo manifestar-se em logradouros, escolas, hospitais, aeroportos, prisões, igrejas, *shoppings*, redes sociais da internet, ondas do rádio, sinais de tv, mídia impressa etc., agregando diferentes saberes, como educação, filosofia, sociologia, arquitetura e urbanismo, meio ambiente, etc.

O mais importante a ser ressaltado são os elementos relacionais (comunicacionais) no lugar dos visuais, isto é, no que se refere aos componentes estéticos tradicionais do repertório artístico (tema, composição, equilíbrio, uso de materiais e suportes específicos) pelos quais se entende que o que conta são os modos de intercâmbio social, que, aqui, assumem aspectos formais de mediação entre humanidade e relações humanas, como propriedade singular, meio e fim de sua razão estética; tornando mais clara esta passagem da arte pelos campos de produção de relações, que remonta à história da arte antiga e moderna, da arte como mediação entre humanidade e divindade, humanidade e mundo (objeto) respectivamente, e, agora, relações inter-humanas.

É preciso dizer que, mesmo dando-se a passagem, ascensão e declínio dos modelos de produção de relações, na história da arte, presenciamos a permanência embaralhada destes fatores, na atualidade, o que não invalida o grau significativo dos aspectos relacionais, assumidos na contemporaneidade, com mais ênfase, da década de 1990 para cá, algo a ser mais discutido, cujos conceitos estéticos continuam sendo acrescidos e pouco a pouco assentados; mudanças que vem chamando mais atenção nestas duas últimas décadas, com as quais, este estudo pensa contribuir; esta investigação de caráter prático-reflexivo é, portanto, mais uma camada de significação, acrescida ao esforço de uma compreensão conceitual, para a realização de suas ideias e ampliação de seu sentido.

De nossa parte, o fato de o projeto de trabalho ter se baseado na estética relacional, não implicou a ausência de “antagonismo relacional”, como se poderia pensar, o que, certamente, cairia nas relações superficiais, na ausência de democracia e de uma socialização da arte, descomprometida com as diferenças; por outro lado, esta identificação com a crítica institucional e o “utopismo de vanguarda”, característicos da arte experimental da década de setenta, tampouco significou um “retorno ideológico” ou teve conotações de ativismo artístico, no modo como lidamos com as relações de poder entre sujeitos, coletivos ou sistemas. As relações de poder, neste caso, não se confundiram com competição pelo poder; seu sentido foi de emancipação e de condições de exercê-la, dispondo os sujeitos, de suas próprias experiências, conhecimentos e aptidões, como meio de socialização.

A pesquisa foi atendida no interesse de produzir “espaços-tempos relacionais”, no âmbito do microcontexto, em que prevaleceram as alianças possíveis, em uma palavra, um “contrato solidário” entre “posições conflitantes”, “unidades distintas” e variação de saberes, a favor de cognições que considerassem os modelos de interdisciplinaridade, multiculturalismo, “transversalidade e identidade múltiplas”, consciência crítica e convival, enfim, a tudo que dissesse respeito a práticas socioculturais, relacionais.

No âmbito da arte/educação, confirmou-se que a arte pública, relacional, oferece meios de trabalhar os aspectos racionais e sensíveis, ao mesmo tempo, por não ter o pensamento visual (estético) desassociado da reflexão prática e educativa, sobretudo, pelo seu caráter coletivo e colaborativo. Diferentemente da educação tradicional e nova, que foca a educação como meio de desenvolvimento individual, aqui, o individual é apenas o ponto de partida para se chegar ao social. O exame que fazemos de suas potencialidades contributivas no exercício da prática pedagógica, enquanto projeto cognitivo de natureza artística e educacional, diz respeito ao modo como articula saberes diferentes e lhes empresta sentido ético e de cidadania, tendo por base as inter-relações humanas.

As ações empregadas significaram a prática do espaço “material e simbólico”, no bairro Benfica, e a partilha do sensível, com as quais os sujeitos agentes/espectadores exerceram o direito ao conhecimento e à liberdade de ação, que quer dizer “estética política” e “emancipação do espectador”, sem separação entre os que produzem e os que veem, entre os que sabem e os que ignoram; pautou-se, pois, no

conceito de educação intercultural, de transformação pessoal e cultural, de inclusão e justiça social, de ética e democratização; embora as aspirações utópicas estivessem relacionadas a “microcontextos” e nunca fossem plenamente realizadas; mesmo assim serviram para consolidar, criticamente, o sentido de multiculturalismo, como assimilação de culturas e não de dominação de uma cultura sobre as outras.

Entre tantos pontos a ser considerados, encontram-se as experiências críticas de interconexões, capazes de articular, ao mesmo tempo, cultura popular (feira, mezinhas, receitas tradicionais...) e tecnocultura (fotografia, *site*, CD, programas eletrônicos...). Aconteceu, neste âmbito, um exercício da operacionalização tecnológica, não como um fim de domínio instrumental ou como meio de dominação para mascarar a realidade; o interesse prendeu-se mais à conceptualização de seu uso como dispositivo tecnológico, com potencial para abordar, por exemplo, o patrimônio imaterial, que a feira do bairro Benfica denota, em alguns aspectos. Isto não é pouco, em se tratando de uma cultura contemporânea, dominada por meios eletrônicos (computadores, telemóveis, *ipad*, *ipod*...) em que o jovem dificilmente entra em contato com mundos desta natureza, transformando os meios tecnológicos, neste caso, em consumo de cognição e não de alienação.

A metodologia do projeto de trabalho foi constituindo-se de tal forma, diante das possibilidades de criação, de experiência e alternativa metodológica, que preferimos entendê-la no sentido epistemológico, diferentemente do valor de método, com regras fechadas a ser seguidas. Justamente por se coadunar com esta ideia, a opção pela “abordagem triangular” mostrou-se ajustada; com ela conectamos informações históricas, básicas, análises artísticas e trabalho experimental, sobretudo agregamos seu princípio dialético de “intercruzamento” de paradigmas estéticos e distinção de valores, a partir dos quais, como organismo integrador e interdependente, foi possível observar alguns fenômenos conscientizadores das relações e do contexto, com os quais a arte/educação pode “reinventar” e transformar a realidade escolar.

As experiências do GMPA demonstraram que é possível entender a natureza da “literacia visual” como algo que não se restringe ao fenômeno de ensinar e aprender, mas que diz respeito à capacidade de lidar com as informações adquiridas e processadas na prática. Com elas desenvolvemos competências visuais, múltiplas alfabetizações (linguística, visual, auditiva, gestual, espacial) nos processos de identificação, leitura e

criação, no movimento dialógico da cultura entre o “eu” e o “outro”, o “eu” e as “práticas sociais do olhar”, o “eu” e o “mundo”, marcados pelas telecomunicações, televisão, indústria das comunicações, das redes sociais, eletrônicas, enfim, do apanágio da “cultura visual”.

Apresentaram-se, aí, posições alternativas de como vincular a vida escolar à realidade cotidiana, de como produzir pensamento “autogerado” no conhecimento crítico, de como posicionar-se ante a “hipervalorização” da imagem, de como enfrentar a “pedagogia invisível” a serviço do consumo excessivo da sociedade capitalista. Deu-se um estreitamento entre o que a escola pode proporcionar, além dos procedimentos técnicos, e aquilo que o aluno espera vivenciar como experiência da realidade, focado nos processos de transversalidade do conhecimento e nas redes de criação.

Compreendemos que as intervenções *Praça/casa*, *Exercício de calçada* e *SAUB*, com as quais acionamos a tomada de consciência dos aspectos contributivos da arte pública, relacional, nos processos de ensino/aprendizagem em/sobre arte/educação, inscrevem-se no conceito de dispositivo, pelo que engendraram no corpo social, ao longo da pesquisa, mediante os aspectos multidimensionais (“performatividade” social, senso relacional e cultural, camadas de discurso etc.) tendo em consideração o agenciamento da cidade como sala de aula (“extramuros”) e a prática pedagógica, urbana, baseada na criação como “rede de conexões”, cujo processo não se finda na obra acabada, mas prolonga-se no movimento de sua construção (anotações, rascunhos, diários, projetos, esboços, fotografias, colagens etc.) de que estes apontamentos, ora discutidos, do ponto de vista da “crítica do processo”, são exemplos.

O esforço educativo de pensar arte pública como prática pedagógica, além da exposição dos conteúdos programáticos e das leituras dirigidas em sala de aula, com os alunos, não deve encontrar nestas anotações cartográficas, “extramuros”, com as quais mapeamos esta investigação, valor fixo de referências, mas de movimento de processo e de rede relacional, crítico-reflexivos, compreendendo que a assimilação cognitiva se dá de forma ativa, consciente e contínua, como elementos do pensamento estruturante, em razão da prática da vida.

Neste processo mobilizante, na medida em que as proposições artísticas e cognitivas iam sendo conscientizadas, pela prática e reflexão, respostas foram

encontradas e novas indagações suscitadas, com reflexos na produção poética, pedagógica e acadêmica do artista/professor/pesquisador, nas relações professor-aluno e nas interlocuções comunidade escolar e sociedade. Com isto, foi possível reunir e produzir informações, superar desafios, dilemas e conflitos, análogos àqueles que a arte/educação encontra no dia a dia escolar.

Nestes cinco anos, na medida em que a pesquisa foi avançando, percebemos a repercussão das intervenções, o respaldo das instituições apoiadoras (secretarias de governo, universidades, centros culturais etc.) a cobertura dos meios de comunicação (TV, rádio, jornal etc.) o reconhecimento acadêmico (congressos, seminários, publicações etc.) com reflexos no modo como o Curso de Licenciatura em Artes Visuais do IFCE passou a dar mais atenção para a experimentação artística, tanto que, neste espaço de tempo, “arte pública” entrou no programa de unidades didáticas.

Lembramos que, do ponto de vista totalizante, os resultados não apontam para uma “mudança social” significativa, isto é, em relação ao movimento em torno do reconhecimento do Polo Cultural Benfica que, embora não sendo objetivo da investigação, fez parte de suas atribuições; por outro lado, com a configuração de um novo quadro político, em que as alianças partidárias entre governo municipal e estadual parecem favoráveis, tudo leva a crer que a realização do polo, mais cedo ou mais tarde, será uma realidade. Neste sentido, este estudo desempenha um papel relevante para sua efetivação, como algo viável e produtivo, para tanto é fundamental que o GMFPA der continuidade à pesquisa e visibilidade ao projeto.

É preciso dizer, ainda, que, passadas as intervenções e a apresentação parcial de seus resultados, com a exposição *Meio Fio non-site*, o GMFPA continuou mantendo contato, no entanto, sem regularidade específica ou reunião formal, pelo menos, enquanto o coordenador da pesquisa, autor desta tese, tecia sua escrita. Este tempo foi suficiente para que os pesquisadores colaboradores levassem as experiências adquiridas para novas frentes de produção, seja ingressando no magistério, seja dedicando-se à educação informal, seja desenvolvendo novas experimentações artísticas, seja trabalhando como mediadores em museus; conforme ficou claro no último e recente encontro do grupo, em agosto de 2013, ocasião em que, a título de fortalecer a dimensão relacional do grupo, foi compartilhado um jantar de reencontro.

Deste momento convival, ficou o compromisso de reunir-se para a leitura da tese e traçar novos horizontes.

O importante é o desejo movente que nos fez chegar, até aqui, às inserções estéticas, relacionais, e sua energia produtiva, acionadas em práticas arte/educativas, com as quais continuamos construindo seu processo de conhecimento, de realização subjetiva, de consciência crítica, coletiva, para melhor lidar com a realidade, ter condições e oportunidades de transformá-la, como meio de um caminho, que segue seu destino, um devir, um amanhã e um depois de amanhã. Isto é o começo, o começo do meio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ABREU, José Guilherme. Um modelo fenomenológico para a escultura pública. **Revista Faculdade de Letras Ciências e Técnicas do Património**, Porto, vol. 2, pp. 385-418, 2003. (I Série).

ACASO, Maria. **La educación artística no son manualidades**. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual. Madrid: Catarata, 2009.

ADORNO, Theodor W. **Teoria estética**. Tradução Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 1970.

AGAMBEN, Giorgio. **O que é contemporâneo? E outros ensaios**. Tradução Vinicius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009.

ALLOWAY, Laurence. O desenvolvimento da arte pop britânica. In: LIPPPARD, Lucy R. et al. **A arte pop**. Tradução H. Silva Letra. São Paulo: Verbo, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1976.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

AGUILAR, Nelson. Mostra do redescobrimento: arte do século XIX. In: AGUILAR, Nelson (org.). **Mostra do redescobrimento: arte do século XIX**. Fundação Bienal de São Paulo. São Paulo: Associação Brasil 500 Anos Artes Visuais, 2000.

AGUIRRE, Imanol. Cultura visual, política da estética e educação emancipadora. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: ed. UFSM, 2011.

ALMEIDA, Carlos Alberto Ferreira de. **Em torno do Bom Jesus de Braga**. Lisboa: Livros Horizonte, 1991.

AMARAL, Aracy (org.). **Arte Construtiva no Brasil**: coleção Adolpho Leirner. São Paulo: Companhia Melhoramentos; São Paulo: DBA Artes Gráficas, 1998.

AMARAL, Lillian. O Lugar da Arte. **Jornal O Povo**, caderno Vida & Arte, Fortaleza, 27 out. 2005.

_____. Interterritorialidades: passagens, cartografias e imaginários. In: BARBOSA, Ana M.; AMARAL, Lillian (Org). **Interterritorialidade: mídias, contextos e educação**. São Paulo: Editora Senac São Paulo: Edições SESC SP, 2008b.

ARCHER, Michael. **Arte Contemporânea**. Tradução Alexandre Krug. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012. (Coleção mundo da arte).

ARENDT, Hannah. A crise da educação. In: _____ et. al. **Quatro textos excêntricos**. Seleção, prefácio e tradução de Olga Pombo. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2000.

ARGAN, Giulio Carlo. **Arte Moderna**. Tradução Denise Botmann e Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

_____. **História da arte como história da cidade**. Tradução Pier L. Cabra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A arte moderna na Europa de Hogarth a Picasso**. Tradução, notas e posfácio Lorenzo Mammi. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

AZEVEDO, Fernando. O sentido da educação colonial. In: _____. **A Cultura Brasileira**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1943. pp. 289-320.

BALLENGEE-MORRIS, Christine; DANIEL, Vesta A. H.; STUHR, Pátricia. Questões de diversidade na educação e cultura visual: comunidade, justiça social e pós-colonialismo. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. Tradução Vitória Amaral. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008a.

BANDEIRA, João (org.). **Arte concreta paulista: documentos**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1978. (Coleção Debates).

_____. **Recorte e colagem: influências de Johnn Dewey no ensino de arte no Brasil**. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1982.

_____. Parâmetros internacionais dos pesquisadores em arte educação. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte-educação: leitura no subsolo**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005

_____. Uma introdução à arte/educação. In: _____ (org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008a.

_____. Interterritorialidade na arte/educação e na arte. In: BARBOSA, Ana M.; AMARAL, Lilian (Org). **Interterritorialidade: mídias, contextos e educação**. São Paulo: Editora Senac São Paulo: Edições SESC SP, 2008b.

_____. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008c.

_____. Entre visualidades e visibilidades. Tecendo redes e miradas de afetos: dos fragmentos às constelações. In: MARTINS, Maria. V. Gordilho; HERNÁNDEZ, Maria

H. Oliveira (orgs.). **Anais do 18º Encontro Nacional da ANPAP**. Salvador: ANPAP, EDUFBA, 2009.

BASBAUM, Ricardo. Anos 2000/2002. In: CAVALCANTI, Lauro (editor). **Caminhos do Contemporâneo: 1952/2002**. Rio de Janeiro: Editora Eventual, 2002. [catálogo].

BAUDELAIRE, Charles. Salão de 1959. In COELHO, Teixeira. **A modernidade de Baudelaire**. Tradução de Suely Cassal. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1988. [seleção].

BENJAMIN, Walter. **Origem do drama trágico alemão**. Tradução João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica Editora Limitada, 2013.

BENAVENTE, Ana (Coord.). **A literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

BENAVENTE, Ana et al. (orgs.). **Estudo nacional de literacia**. Relatório preliminar. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais, 1995.

BERG, Evelyn (apresentação). In: BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2008c.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar**. A aventura da modernidade. Tradução Carlos Felipe Moisés; Ana Maria L. Ioriatti e Marcelo Macca. São Paulo: Editora Schwarcz Ltda, 1986.

BISHOP, Claire. Antagonism and relational Aesthetics. **October**, número 110, 2004, pp. 55-80.

BITTENCOURT, Francisco. Dez anos de experimentação. In: FERREIRA, Glória (org.). **Crítica de arte no Brasil: temáticas contemporâneas**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2006.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética relacional**. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Martins, 2009.

BRASIL, Assis (org.). **Crítica e teoria literária na antiguidade**. Rio de Janeiro: Editora Tecnoprint, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF, 1999.

BREDARIOLLI, Rita. Choque e formação: sobre a origem de uma proposta para o ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (orgs.). **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BRITES, Blanca; TESSLER, Elida (orgs.). **O meio como ponto zero: metodologia da pesquisa em artes plásticas** (apresentação). Porto Alegre: UFRGS, 2002. (coleção visualidades, 4).

BRITO, Ronaldo. O moderno e o contemporâneo (o novo e o outro novo). In: BASBAUM, Ricardo (org.). **Arte contemporânea brasileira: texturas, direções, ficções estratégicas**. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001.

CAEIRO, Mário J. Capital do nada: uma introdução. In: **Lisboa capital do nada**: Marvila 2001. Lisboa: Extra Jmuros[, 2001.

_____. Arte crítica urbana. De Lisboa como capital do nada à luz boa da cidade... Experiências extramuros. In: ANDRADE, Pedro de, et al. (coord.). **Arte pública e cidadania: novas leituras da cidade criativa**. Casal de Cambra, Portugal: Caleidoscópio, 2010.

CALADO, Margarida. Arte pública e poderes - uma perspectiva histórica e crítica. In: QUARESMA, José (coord.). **O Chiado, a Baixa e a Esfera Pública**. Ensaios e Exposições de Arte Pública. Lisboa: Associação dos Arqueólogos Portugueses, 2011.

_____. Do monumental ao relacional na arte pública – percurso histórico. In: ROLIM, Herbert (coord.). **SAUB : Semana de arte urbana Benfica**. Fortaleza: Centro Cultural BNB, IFCE, 2011. CD-ROM.

CANTON, Katia. **Espaço e lugar**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 14. ed. Tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ; Vozes, 2008.

CHALMERS, F. Graham. Seis anos depois de celebrando o pluralismo: transculturas visuais, educação e multiculturalismo crítico. In: BARBOSA, Ana (Org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008a.

CAVALCANTE, Maria J. Maia. **História educacional de Portugal: discurso, cronologia e comparação**. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

CATANNI, Icleia B. Arte contemporânea: o lugar da pesquisa. In: BRITES, B.; TESSLER, E. (orgs.). **O meio como ponto zero: metodologia da pesquisa em artes plásticas**. Porto Alegre: Editora/UFRGS, 2002.

_____. Arte contemporânea: o lugar da pesquisa. Em: FARIAS, Agnaldo (org.). **Icleia Cattani**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2004.

CANONGIA, Ligia. Considerações sobre os anos 60. In: COUTINHO, Fábio (coord.). **Um século de arte brasileira: coleção Gilberto Chateaubriand**. Pinacoteca do Estado de São Paulo, Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, Museu Oscar Niemeyer, Museu de Arte Moderna da Bahia, 2006.

CAO, Marián López F. Lugar do outro na educação artística – olhar como eixo articulador da experiência: uma proposta didática. Tradução Maria Emilia Sardelich. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008a.

CAUQUELIN, Anne. **A arte contemporânea: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CLARK, Lygia. **Lygia Clark**. Textos de Lygia Clark, Ferreira Gullar e Mário Pedrosa. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1980.

_____; OITICICA, Hélio. In: FIGUEIREDO, Luciano (org.). **Lygia Clark . Hélio Oiticica: cartas**. Prefácio Silviano Santiago. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

CORREIA, Teresa Pinto. Perspectivas para a paisagem: o espírito do lugar. In: **Projecto Rio** (coodenação Virgínia Fróis). Montemor-o-Novo: Oficinas do Convento, 2007.

D'AVOSSA, Antonio. Joseph Beuys: a revolução somos nós. In: FARKAS, S. Oliveira (direção e curadoria geral); D'AVOSSA, Antonio (curador convidado). **Joseph Beuys: a revolução somos nós**. São Paulo: Edições SESC SP, 2010.

DELEUZE, Gilles. ¿Qué es un Dispositivo? In: _____ **Michel Foucault, Filósofo**. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Barcelona: Gedisa, 1990, pp. 155-161.

DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995, v 1. (Coleção TRANS).

DERDYK, Edith. **Linha do horizonte: por uma poética do ato criador**. São Paulo: Escuta, 2001.

DIAS, José A. Fernandes. Arte pública: alguns paradigmas. In: **Projecto Rio** (coodenação Virgínia Fróis). Montemor-o-Novo: Edição Oficinas do Convento, 2007.

DIONNE, Hugues. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Tradução Michel Thiollent. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

DUARTE JUNIOR, João-Francisco. **Por que arte-educação?** 7. ed. São Paulo: Papirus, 1994.

_____. **Fundamentos estéticos da educação**. 4. ed. São Paulo: Papirus, 1995.

ECO, H. **Como se faz uma tese**. 22. ed.. Tradução Gilson C. C. de Sousa. São Paulo: Perspectiva, 2009.

EISNER, Elliot. Estrutura e mágica no ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org). **Leitura no subsolo**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ELLIOTT, J. **La investigación-acción em educación**. 4 ed.. Madrid: Morata, 2000.

FARIAS, Agnaldo A. C. **Esculpindo o espaço: a escultura contemporânea e a busca de novos modos de relação com o espaço**. Tese (Doutoramento em Arquitetura e

Urbanismo) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1997. 166 f.

_____. Arthur Barrio. In: AGUILAR, Nelson (org. e coord.). **Universalis: 23ª Bienal Internacional de São Paulo**. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 1996.

_____. **Amor = love**: catálogo. São Paulo: Thomas Cohn, 2001. Catálogo de exposição da artista Beth Moysés.

FARKAS, Solange Oliveira (Direção e curadoria). **Joseph Beuys: a revolução somos nós**. São Paulo: Edições SESC. 2010.

FERNANDES, João. Alternativa Zero, vinte anos depois... In: _____ **Perspectiva: alternativa zero**, Fundação de Serralves, 1997.

FERRÃO, Hugo. Investigação em arte, perspectivas para o século XXI. In: QUARESMA, Fernando et al. (orgs.). **Investigação em arte: uma floresta muitos caminhos**. Coordenação de José Quaresma, Fernando P. R. Dias e Juan C. R. Guadix. Lisboa: Edição CIEBA, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Lisboa: Relógio d'Água Editores, 1997.

FRANÇA, José-Augusto. **A arte em Portugal no século XIX**. 3. ed., 2 volumes. Lisboa: Bertrand Editora, 1990.

FRANCO, Sérgio. A crítica de arte que vem das ruas. In: MARQUES, Robézio de Oliveira et. al. **Entregue às moscas**. Fortaleza: Expressão gráfica e Editora, 2011.

FREEDMAN, Kerry. Currículo dentro e fora da escolar: representações da Arte na cultura visual. Tradução de Maya Orsi. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008a.

FREIRE, Cristina. **Poéticas do processo: arte conceitual no museu**. São Paulo: Iluminuras, 1999.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro, 2001.

_____. **Educação e mudança**. Prefácio Moacir Gadotti e tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FRÓIS, Virgínia. Reflexões em torno da criação e da acção: Alguns projectos da Associação Cultural Oficinas do Convento. In: ROLIM, Herbert (coord.). **SAUB : Semana de arte urbana Benfica**. Fortaleza: Centro Cultural BNB, IFCE, 2011. CD-ROM.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **Revista São Paulo em Perspectiva**. v.14, n. 2, 2000.

GHIRALDELLI JR, Paulo. A teoria educacional no ocidente: entre modernidade e pós-modernidade. **Revista São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, vol 14, n 2, 2000.

GOELDI, Oswaldo, Oswald Goeldi: depoimento [jan. 1957]. Entrevistador: Ferreira Gullar. Rio de Janeiro: Jornal do Brasil.

GOLDBERG, RoseLee. **A arte da performance: do futurismo ao presente**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. Revisão técnica Kátia Canton. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GONÇALVES, Eurico. **A Criança descobre a arte**. 3 v. Amadora: Raiz Editora, 1993.

GOMBRICH, Ernst Hans. **A história da arte**. 16. Ed. Rio de Janeiro, LTC Editora, 1999.

GOULÃO, Maria José. **O Ensino artístico em Portugal: subsídios para a história da Escola Superior de Belas Artes do Porto**. Mundo da Arte, n. 3, p. 21- 37, 1989.

GUARNACCIA, Matteo. **Provos: Amsterdam e o nascimento da contracultura**. São Paulo: Conrad Livros, 2003. (Coleção Baderna).

GUERRA, Isabel Carvalho. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso**. S. João do Estoril, Portugal: Princípia Editora, 2006.

GUINLE, Jorge. Papai era surfista profissional, mamãe fazia mapa astral legal. “Geração 80” ou como matei uma aula de arte num shopping center. **Catalogo Caminhos do contemporâneo: 1952/2002**. Rio de Janeiro: Editora Eventual, 2002.

GULLAR, Ferreira. **Etapas da arte contemporânea: do cubismo à arte neoconcreta**. 3. ed. Rio de Janeiro: Revan, 1999.

HARLAN, Volker. A planta como arquétipo da teoria da plasticidade: e a floresta como arquétipo da escultura social. Em: FARKAS, S. Oliveira (direção e curadoria geral); D’AVOSSA, Antonio (curador convidado). **Joseph Beuys: a revolução somos nós**. São Paulo: Edições SESC, 2010.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional**. Revisão técnica: Jussara Hoffmann e Susana Rangel; tradução: Ana Duarte. 2. ed. rev. e atual. Porto Alegre: Mediação, 2009a. 127 p. (Coleção Educação e Arte, 7).

_____. Da alfabetização visual ao alfabetismo da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs). **Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa**. Santa Maria: UFSM, 2009b.

HUCHET, Stéphane. A instalação em situação. In: NAZARIO, Luiz; FRANCA, Patricia (orgs.). **Concepções contemporâneas da arte**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

INTERLENGHI, Luiza. No lugar da cabeça o mundo. In: **Um século de arte brasileira: catálogo**. Porto Alegre: Paim Comunicação, 2007. (Coleção Gilberto Chateaubriand).

IRWIN, Rita L. A/r/tografia: uma mestiçagem metonímica. In: BARBOSA, Ana M.; AMARAL, Lilian (Org). **Interterritorialidade: mídias, contextos e educação**. São Paulo: Editora Senac São Paulo: Edições SESC SP, 2008b.

JAPPE, Anselm. **GUY DEBORD**. Lisboa: Antígona. 2008.

JAUSS, Hans Robert. Tradição Literária e consciência atual da modernidade. In: OLINTO, Heidrun Krieger (org.) **Histórias de Literatura**. São Paulo: Ática, 1996.

KRAUSS, Rosalind. **Caminhos da escultura moderna**. Tradução Julio Fischer. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LANCRI, Jean. Colóquio sobre a metodologia da pesquisa em artes plásticas na universidade. In: BRITES, B.; TESSLER, E. (org.). **O meio como ponto zero: metodologia da pesquisa em artes plásticas**. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

LANIER, Vincent. Devolvendo arte à arte-educação. In: BARBOSA, Ana Mae (org). **Leitura no subsolo**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, José C. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno**. Tradução Ricardo Corrêa Barbosa. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

LIPPPARD, Lucy R. O pop de Nova Iorque. In: _____ et al. **A arte pop**. Tradução H. Silva Letra. São Paulo: Verbo, 1976.

LIRA, Júlio C. Fernandes. **Dispositivos para improvisação da imagem em movimento: aproximações aos processos e redes criativas de cinemas ao vivo no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Instituto de Cultura e Arte, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará. 2012. 188 f.

LOWENFELD, Viktor. **El Niño y su arte**. Buenos Aires: Kapelusz, 1958.

_____. **Creative and mental growth**. 3. ed. New York, The Macmillan Company, 1957.

LUSTOSA, Francisca Geny. **Inclusão, o olhar que ensina: o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2000. 262 f.

MACHADO, Gilberto Andrade. **Calidoscópio: experiência de artista-professor como eixo para uma história do ensino de artes plásticas em Fortaleza**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008. 169 f.

MACHADO, Regina Stela. Sobre mapas e bússolas: apontamentos a respeito da abordagem triangular. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (orgs.). **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

MADEIRA, Maria das G. de Loiola. **Recompondo memórias de educação: a Escola de Aprendizes Artífices do Ceará (1910 – 1918)**. Fortaleza: CEFET, 1999.

MADERUELO, Javier. Paisaje y cultura. In: FRÓIS, Virgínia (coord.). **Projecto Rio**. Montemor-o-Novo: Edições Oficinas do Convento, 2007.

MARQUES, Isabel. De tripé em tripé: o caleidoscópio do ensino de dança. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (orgs.). **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

MATOS, Kelma S. Lopes de; VIEIRA, Sofia Lerche. **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer**. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

MCLAREN, P. Multiculturalismo crítico. São Paulo: Cortez, 2000.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MESQUITA, André. **Insurgências poéticas: arte ativista e ação coletiva**. Prefácio de Cristina Freire. Apresentação Vera Pallamin. São Paulo: Annablume, Fapesp, 2011.

MICHELI, Mário de. **As vanguardas artísticas**. Tradução Pier Luigi Cabra. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MINAYO, Maria C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994. (Coleção temas sociais).

MOISÉS, Massaud. **A literatura portuguesa**. 17. ed. São Paulo: Cultrix, 1981.

MORAIS, Frederico. **Panorama das artes plásticas: séculos XIX e XX**. 2. ed. rev. São Paulo: Instituto Cultural Itaú, 1991.

_____. **Cadernos históricos da pintura no Brasil**. Academismo: marcos históricos. São Paulo: Instituto Cultural Itaú, 1993.

_____. **Arte é o que eu e você chamamos arte: 801 definições sobre arte e o sistema da arte**. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. Conceição de Almeida e Edgar de Assis Carvalho (Orgs.). Tradução. Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução Eliane Lisboa. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

_____. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 17. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010a.

_____. **Saberes locais e saberes globais**: o olhar transdisciplinar. Rio de Janeiro: Garamond, 2010b.

OITICICA, Hélio. **Aspiro ao grande labirinto**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

OLIVEIRA JR., Antonio Wellington de. Quatro Vezes Balbucio: das relações entre corpo, arte e pesquisa acadêmica não produção artística contemporânea. In: ROLIM, Herbert (coord.). **SAUB** : Semana de arte urbana Benfica. Fortaleza: Centro Cultural BNB, IFCE, 2011. CD-ROM.

PARENTE, André. Cinema em trânsito: do dispositivo do cinema ao cinema do dispositivo. In: MARTINS, M. P. **Estéticas do digital**: cinema e tecnologia. Covilhã, Portugal: Livros LabCom. 2007. p. 3 – 32.

PALLAMIN, Vera M. **Arte urbana**. São Paulo: Annablume, Fapesp, 2000.

PASCAL, Christine; BERTRAM, Tomy. **Desenvolvendo a qualidade em parcerias**: nove estudo de casos. Tradução Ana Maria Chaves. Porto: Porto, 1999.

PAULON, Simone M., ROMAGNOLLI, Roberta C. Pesquisa-intervenção e cartografia: melindres e meandros metodológicos. **Revista estudos e pesquisa em psicologia**, v10 n1, p. 85-102, 2010.

PEDROSA, Mário. Significação de Lygia Clark. In: CLARK, Lygia. **Lygia Clark**. Textos de Lygia Clark, Ferreira Gullar e Mário Pedrosa. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1980.

PEIRCE, Sharles Sanders. **Semiótica e Filosofia**. Introdução seleção e tradução de Octanny Silveira e Leonidas Hegenberg. São Paulo: Cultix, 1993.

PEIXOTO, Nelson Brissac. **Paisagens urbanas**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2003.

PEVSNER, Nikolaus. **Academias de arte**: passado e presente. São Paulo: Cia. Das letras, 2005.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Fruir, contextualizar e experimentar como possível estratégia básica para investigação e possibilidade de diversidade no ensino de arte: o contemporâneo de vinte anos. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (orgs.). **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

PLATÃO. **A República**. Introdução, tradução e notas de Maria Helena da Rocha Pereira. 9 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1949.

POMBO, O. **Interdisciplinaridade**: ambições e limites. Lisboa: Relógio d'Água, 2004.

PARRAMON, Ramon. **Accions reversibles**: arte, educação e território. Avic: ACVIC, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. **O Espectador emancipado**. Lisboa: Orfeu Negro, 2010.

RAPPMANN, Rainer. Universidade Livre Internacional: fundação, conceito e resultado. In: **A revolução somos nós 2010/2011**. Direção e curadoria geral Solange Oliveira Farkas. São Paulo: Edições SESC SP, 2010.

REGATÃO, José Pedro. **Arte pública e os novos desafios das intervenções no espaço urbano**. Lisboa: BOND, 2007.

REY, Sandra. Por uma abordagem metodológica da pesquisa em artes visuais. In: Brites, B; TESSLER, E. (orgs.). **O meio como ponto zero**: metodologia da pesquisa em artes plásticas. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

REVISTA UNIVERSIDADE PÚBLICA. **O Lugar de origem**. Fortaleza, ano 8, n. 45, p. 16-22, 2008.

RODRIGUES, Dalila d'Alte. **A obra de Eurico Gonçalves na perspectiva do surrealismo português e internacional**: poesia, pintura, ensaio, crítica de arte. Tese (Doutoramento em Ciências das Artes) – Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2007. 518 f.

ROGERS, Carl R. ***Freedom to Learn: a view of what education might become***. Columbus: Charles E. Mertill, 1969.

ROLIM, Herbert. **Arte anfíbia: o caso Otacílio de Azevedo**. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

_____. Arte pública relacional como prática social: Semana de arte urbana Benfica – SAUB. In: _____ (coord.). **SAUB** : Semana de arte urbana Benfica. Fortaleza: Centro Cultural BNB, IFCE, 2011. CD-ROM.

_____. Entregue às moscas. In: MARQUES, Robézio de Oliveira *et. al.* **Entregue às moscas**. Fortaleza: Expressão gráfica e Editora, 2011.

ROLNIK, Suely. Uma terapêutica para tempos desprovidos de poesia. In: **Lygia Clark: da obra ao acontecimento. Somos o molde. A você cabe o sopro**: catálogo. França: Musée des Beaux-Arts de Nantes, 2005; São Paulo: Pinacoteca do Estado de São Paulo, 2006.

_____. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina, UFRGS, 2011.

SALA, Dalton. **Ensaio sobre arte colonial luso-brasileira**. São Paulo: Landy, 2002.

SALLES, Cecília Almeida. **Crítica genética**: fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo de criação. 3. ed. revista. São Paulo: EDUC, 2008 a.

_____. **Redes da criação**: construção da obra de arte. 2. ed. Vinhedo: Horizonte, 2008 b.

SANGIRARDI JR. **Flávio de Carvalho**: o revolucionário romântico. Rio de Janeiro: PHILOBIBLION, 1985.

SANTOS, A.; GONÇALVES, E.; SANTOS, M.E.; LEAL, M.R.; NABUCO, M.E; FONSECA, V. **Educação pela arte** - estudos em homenagem ao Doutor Arquimedes da Silva Santos. Lisboa: Livros Horizonte, 2000.

SANTOS, Laymert Garcia dos. Anos 90: rotas de fuga. In: **Caminhos do Contemporâneo: 1952/2002**: catálogo. Rio de Janeiro: Eventual, 2002.

SAUNDERS, Robert. O que é DBAE – Discipline Based Art Education. In: BARBOSA, Ana Mae; SALES, Heloisa Margarida (orgs.). **O ensino da arte e sua história**. 3º Simpósio Internacional sobre o ensino da arte e sua história. São Paulo: MAC/USP, 1990.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Organização Charles Bally, Albert Sechehaye; colaboração Albert Riedlinger; prefácio Isaac Nicolau Salum; tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 2004.

SILVA, Tadeu. **Documentos de identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SMITH-SHANK, Deborah. Cultura visual e pedagogia visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs). **Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa**. Santa Maria: UFSM, 2009.

SOARES, Manuel de Jesus. **As Escolas de Aprendizizes Artífices – estrutura e evolução**. Fórum Educacional. Rio de Janeiro, v.6, n.2, p. 58-92, 1982.

SOUCY, Donald. Não existe expressão sem conteúdo. In: BARBOSA, Ana Mae (org). **Leitura no subsolo**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SOUSA, Alberto B. **Educação pela arte e artes na educação**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAVARES, Ana Maria. **Armadilhas para os sentidos: uma experiência no espaço-tempo da arte**. Tese (doutorado em Artes) - Escola de Comunicações e Artes - Uniniversidade de São Paulo, São Paulo, 2000. 127 f.

TEXEIRA, José. **Escultura pública em Portugal: monumentos, heróis e mitos (séc. XX)**. Tese (Doutorado em Escultura) – Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2009. 477 f.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, v.66, p. 60-92, 1996.

THIOLLENT, M. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In: C. R. Brandão (Org.), **Repensando a Pesquisa Participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. Prefácio. In: DIONNE, Hugues. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Tradução Michel Thiollent. Brasília: Liber Livro, 2007.

THISTLEWOOD, David. Arte contemporânea na educação, construção, desconstrução, re-construção, reações dos estudantes britânicos e brasileiros ao contemporâneo. In: BARBOSA, A. Mae; SALES, H. Margarida (orgs). **O ensino da arte e sua história**. São Paulo: MAC/USP, 1990.

TOMKINS, Calvin. **Duchamp: uma biografia**. Tradução Maria Teresa de Resende Costa. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

TORRES, José Antônio Gonzales. **Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TOURINHO, Irene. Visualidades comuns, mediação e experiência cotidiana. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, R. Galvão (Orgs.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: UNESP, 2009.

TRAQUINO, Marta. **A construção do lugar pela arte contemporânea**. Ribeirão: Edições Húmus, 2010.

VACHERET, Claudine. **A Fotolinguagem: um método grupal com perspectiva terapêutica ou formativa**. In: **Revista Psicologia - Teoria e Prática**. São Paulo, v. 10, n. 2, p. 180-191, 2008.

VALÉRY, Paul. **Variedades**. João Alexandre Barbosa (Org.), tradução Maiza Martins de Siqueira. São Paulo: Iluminuras, 1999.

VICTORIO FILHO, Aldo. A utopia íntima da educação na cidade-tudo: cultura visual e a formação em artes visuais. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: UFSM, 2011.

VILLAR, Maria Belén Caballo. **A cidade educadora: nova perspectiva de organização e intervenção municipal**. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

WILSON, Brent. Mudando conceitos da criação artística: 500 anos de arte-educação para crianças. In: BARBOSA, Ana Mae (org). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008a.

WILSON, Brent; WILSON, Marjorie. Uma visão iconoclasta das fontes de imagem nos desenhos de crianças. In: BARBOSA, Ana Mae (org). **Leitura no subsolo**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Visual narrative and the artistically gifted. **Child Quarterly**, v. 20, n. 4, 1976.

WILSON, Simon. **A arte pop**. Trad. de Maria Luiza F. Marques. Barcelona: Editora Labor do Brasil S.A, 1976.

WOOD, Paul. **Arte Conceitual**. Tradução Betina Bischof. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

ZAMBONI, S. **A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência**. Campinas-SP: Autores Associados, 1998.

ZANINI, Walter. **Prospectiva 74: catálogo**. São Paulo: MAC/USP, 1974.

WEBGRAFIA:

ABREU, José Guilherme. Espaço público e escultura pública, para um estudo transdisciplinar. **Revista da Faculdade de Letras Ciências e Técnicas do Património**, Porto, I Série, vol. 2, pp. 385-418, 2003. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2925.pdf>>. Acesso em: jul. 2012.

ALTERNATIVA ZERO - NA COLECÇÃO DA FUNDAÇÃO DE SERRALVES. Exposição. Disponível em: <<http://www.serralves.pt/pt/actividades/alternativa-zero-na-colecao-da-fundacao-de-serralves/#sthash.QoePchBO.dpuf>>. Acesso em: jun. 2013.

AMARAL, Lilian. **iD Bairro SP#02 Observatório Bom Retiro**. Disponível em: <<http://idensitat.net/idbairrosp/>>. Acesso em: mar. 2011.

BARBOSA, Ana Mae. Arte educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo. In: Revista Digital **Art&**, n. 0, out. 2003. Disponível em: <<http://www.revista.art.br/site-numero-00/anamae.htm>> Acesso em: nov. 2012.

_____. **Arte-educação no Brasil realidade hoje e expectativas futuras**. Relato de Ana Mae Barbosa para INSEA. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v3n7/v3n7a10.pdf>>. Acesso em: dez. 2012.

BASBAUM, Ricardo. Vivência crítica participante . **ARS**, São Paulo, vol.6, n.11, p. 26-38, 2008 . Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/ars/v6n11/03.pdf>>. Acesso em: jul. 2013.

BERGER, John. Modos de Ver. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 2004. Disponível em: <<http://www.wook.pt/ficha/modos-de-ver/a/id/1456832>>. Acesso em: jun. 2013.

BISHOP, Claire. **Antagonismo e estética relacional**. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/artereflecoes/site/wp-content/uploads/2012/08/Claire-Bishop-port..pdf>>. Acesso em: fev. 2013.

BORGES, Vanda. **Performance da memória: o grupo folclórico Mira Ira**. Disponível em: < xa.yimg.com/kq/groups/23314122/1301654751/name/MIR >. Acesso em: abr. 2013.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Leis**, Brasília, DF, 1971. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: nov. 2008.

_____. Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 27 dez. 1961 e retificado em 28 dez. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: nov. 2008.

BRECHT, George Brecht. **Something about Fluxus**. Disponível em: <<http://www.artnotart.com/fluxus/gbrecht-somethingabout.html>>. Acesso em: Jan. 2013.

CAMBRAIA, Rui. **Educação Artística - uma revolução por fazer**. Disponível em: <<http://www.clubeunescoedart.pt/artigo.php?id=23>>. Acesso em jun: 2013.

CARVALHO, Joaquim Lima. **Arte e aspectos do grupo Acre**. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6711/2/ULFBA_Arte%20e%20actos%20p%C3%BAblicos%20do%20grupo%20Acre_p152%20a%20153.pdf>. Acesso em: set 2012.

CIRCUITOS COMPARTILHADOS. Disponível em: <<http://circuitoscompartilhados.org/wp/>>. Acesso em: set 2012.

CLARK, Lygia. 1964, Caminhando. In: **O mundo de Lygia**. Copyright Associação Cultural “O Mundo de Lygia”. Disponível em: <http://www.lygiaclark.org.br/arquivo_detPT.asp?idarquivo=17>. Acesso em: set 2012.

COLETIVO CURTO-CIRCUITO. **Hiperarquitetura e hiperurbanismo do desejo**. Disponível em: < <http://coletivocurto-circuito.blogspot.com.br/> >. Acesso em: jun. 2013.

DIAS, Fernando Rosa. **Memórias da arte pública em Portugal no século XX (1945-1975)** – entre a retórica e a elipse. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3668/2/O%20Chiado,%20a%20Baixa%20e%20>>

0a%20esfera%20p%C3%BAblica_Fernando%20Rosa%20Dias.pdf>. Acesso em: set 2012.

DIAS, Maurício. No território da fronteira. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – EBA, UFRJ**, Rio de Janeiro, ano XVI, n. 18, 2009. Entrevista concedida a Ana Cavalcanti, Beatriz Pimenta, Maria Luisa Tavora, Simone Michelin, Jacqueline Belotti e Paulo Herkenhoff. Disponível em: <http://www.ppgav.eba.ufrj.br/wp-content/uploads/2012/01/ae18_entrevista_territorio_frenteira.pdf>. Acesso em: jul. 2013.

EÇA, Maria Teresa T. P. de. **Educação artística em Portugal: entre a tradição e a ruptura**. Revista eletrônica do Programa de Pós-graduação em Artes da Escola de Belas Artes-UFMG. Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 26 - 36, 2008. Disponível em: <<http://www.eba.ufmg.br/revistapos/index.php/pos/article/download/5/4>>. Acesso em: jul. 2013.

_____. **150 anos de ensino das artes visuais em Portugal**. Comunicação apresentada nas: IV Jornadas de Historia de La Educación Artística (Barcelona: 24/nov.; Girona: 25/nov. 2000). Disponível em: <<http://www.prof2000.pt/users/marca/profdartes/barcelona.html>>. Acesso em: set. de 2013.

ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL DE ARTES VISUAIS. **Mafra, Maximiano (1823 - 1908)**. Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/Enc_Artistas/artistas_imp.cfm?cd_verbete=2783&imp=N&cd_idioma=28555>. Acesso em: jul 2012.

FARIA, Miguel Figueira de. **Joaquim Machado de Castro e os monumentos reais para o Rio de Janeiro**. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6165.pdf>>. Acesso em: out 2012.

FERRAZ, Helena. **Arte/educação: o pensamento de Ana Mae Barbosa**. Disponível em <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&ved=0CDUQFjAB&url=http%3A%2F%2Fmedia.wix.com%2Fugd%2F0144e4_5a3488260f9d9eeac64fedc7d63dc256.pdf%3Fdn%3DANA%2BMAE%2BBARBOSA.pdf&ei=Jh7KUeeLlbWn4AO7uoG4CQ&usg=AFQjCNHCmFrrJQbNNc1RhVTqNtpdXkHL2w&bvm=bv.48340889,d.dmg>. Acesso em: jun. 2013.

FONSECA, Sônia Maria. Aula régia. In: HISTEDBR - História, Sociedade e Educação no Brasil. **Navegando na história da educação brasileira**, site da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas-SP. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_aulas_regias.htm>. Acesso em: dez 2012.

FRANCISCO, Rita. **Literacia**. 2008. 14 f. Trabalho da disciplina de Fontes de Informação Sociológica da Licenciatura em Sociologia. Orientação do professor doutor Paulo Peixoto. Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. Disponível em: <<http://www4.fe.uc.pt/fontes/trabalhos/2008028.pdf>>. Acesso em: jan. 2013).

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>>. Acesso em abril 2013.

GOMES JR., Guilherme Simões. Vidas de artistas: Portugal e Brasil. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol.22, n.64, p. 33-47, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v22n64/a03v2264.pdf>>. Acesso em: set. 2013.

GONÇALVES, Liberta a arte. 25 de abril. In: **Uma aventura para a democracia**. Textos jornalísticos. Disponível em: <<http://www1.ci.uc.pt/cd25a/media/Exposicoes/m3.pdf>>. Acesso em: set 2012.

GOTO, Newton. Da paisagem-*trouvée* ao território inventado: observações sobre os circuitos de arte contemporânea no Brasil. In: **Revista Tatuí 00**, maio de 2010. Disponível em: <<http://newtongoto.files.wordpress.com/2011/01/da-paisagem-trouv3a9e-ao-territc3b3rio-inventado1.pdf>>. Acesso em: set. 2013.

ID BAIRRO SP. Disponível em: <<http://idensitat.net/idbairrosp/>>. Acesso em: março 2011.

IFCE. Disponível em: <http://www.ifce.edu.br/instituicao/sobre_nos/index.php>. Acesso em: set. 2011.

JAREMTCHUK, Dária. **Espaços de resistência**: MAM do Rio de Janeiro, MAC/USP e Pinacoteca do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.iar.unicamp.br/dap/vanguarda/artigos_pdf/daria_jaremtchuk.pdf>. Acesso em: jul. 2013.

KEN, Friedman, **Forty years of Fluxus**. Disponível em: <<http://www.artnotart.com/fluxus/kfriedman-fourtyyears.html>>. Acesso em: ago. 2012.

KRAUSS, Rosalind E. **A escultura no campo ampliado**. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/26896290/A-Escultura-No-Campo-Ampliado>>. Acesso em: ago. 2012.

KWON, Miwon. Um lugar após o outro: anotações sobre site-specificity. Tradução Jorge Mena Barreto. In: **Revista Arte & Ensaio**, UFRJ, Rio de Janeiro, n. 17. 2008. Disponível em: <<http://www.eba.ufrj.br/ppgartesvisuais/lib/exe/fetch.php?media=revista:e17:miow.pdf>>. Acesso em: ago. 2012.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemony and Socialist Strategy**. 2 ed. London: Verso, 2001. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=-ZVoVtwCMz0C&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: fev. 2013.

LAGNADO, Lisette. **O que é arte pública?** Disponível em: <<http://pphp.uol.com.br/tropico/html/textos/956,1.shl>>. Acesso em: jul 2012.

LARANJO, Maria Isabel S. G. Cordeiro. **Escultura pública no Algarve: séculos XX e XXI (1900 – 2009)**. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3355/2/ULFBA_TES384_VOL1.pdf>. Acesso em jan. 2013.

LICEU DE ARTES E OFÍCIOS DE SÃO PAULO. Disponível em: <http://www.liceuescola.com.br/conteudo_unico.asp?numero_materia=26603234045&id_subitem=421>. Acesso em: set. 2011.

LIRA, Sérgio. **Arte portuguesa do século XX**. Disponível em: <http://www2.ufp.pt/~slira/artigos/arte_port_xx.pdf>. Acesso em: em jun. 2012.

LOBATO, Monteiro. À propósito da Exposição Anita Malfatti. **O Estado de S.Paulo**, 20 de dez. de 1917. Disponível em: <<http://www.pitoresco.com/brasil/anita/lobato.htm>>. Acesso em: jul. 2013.

LOPES, Telmo Garção. **Lisboa 94: A arte pública pelos registros de imprensa**. Programa de doutoramento. Espaço público e regeneração urbana: arte e sociedade. Universidade de Barcelona, 2005/2006. Disponível em: <http://www.academia.edu/1261628/T_Garcao_Lopes_Lisboa94_A_arte_publica_pelos_registos_de_imprensa>. Acesso em jul. 2013.

LUSTOSA, Fernanda. Entrevista com Paulo Bruscky. **Revista DASartes**, n. 15. 2012. Disponível em: <<http://dasartes.com/2012/entrevista-com-paulo-bruscky/>>. Acesso em: set 2013.

MONUMENTO A AZEREDO PERDIGÃO. Disponível em: <<http://www.lisboapatrimoniocultural.pt/artepublica/eescultura/pecas/Paginas/Monumento-a-Azeredo-perdigao.aspx>>. Acesso em jul. 2013.

MARACATU REI DO CONGO. Disponível em: <<http://maracatureidocongo.blogspot.com/>>. Acesso em: dez. 2011.

MEDIAÇÃO DE SABERES. **Percursos urbanos**. Disponível em: <<http://percursosurbanosblog.blogspot.com.br/2008/12/percurso-pelos-aromas-do-caf.html>>. Acesso em: abr. 2013.

MURRAYTURBAYNE, C. **The myth of metaphor**. Yale University Press, 1969. Pode-se aceder à Terceira edição que contém dois novos apêndices na versão digital. Disponível em: <<http://www.themythofmetaphor.info/textas-hm/titleandcontentspage.htm>>. Acesso em: dez. 2012.

NOGUEIRA, Isabel. Anos 70 – atravessar fronteiras. In: **Artecapital**. Disponível em: <<http://artecapital.net/opinioes.php?ref=90>>. Acesso em: set 2012.

O CRUZEIRO (revista). Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/O_Cruzeiro_\(revista\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/O_Cruzeiro_(revista))>. Acesso em: jan 2012.

PAIVA, G. J. Dante Moreira Leite: um pioneiro da psicologia social no Brasil. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 11, n. 2, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 12 mar. 2001.

PAPE, Lygia. **Lygia Pape**. Entrevista Lúcia Carneiro, Ileana Pradilla. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1998. p. 21-22, 44-46, 53 e 74-75 (Palavra do artista). Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=artistas_depoimentos&cd_verbete=915&cd_item=16&cd_idioma=28555>. Acesso em: set 2012.

PEREIRA, Maria A. V. C. Serra. **Formação Cívica e Interculturalidade: Um estudo de Investigação/Ação**. 2010. 90 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Instituto da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2922/1/ulfp037594_tm_tese.pdf>. Acesso em: jul. 2013.

PIMENTA, S. Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiência com a formação docente. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set/dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a13v31n3.pdf>>. Acesso em: abril 2013.

REVISTA PINDAÍBA. Disponível em: <<http://revistapindaiba.blogspot.com.br/>>. Acesso em: jan. 2013.

SERPA, Luís. Entrevista Sandra Vieira Jürgens. **Revista Arte Capital**. Lisboa, 22 de Dezembro de 2006. Disponível em: <<http://www.artecapital.net/entrevista-15-lu%C3%ADs-serpa>>. Acesso em: jul. 2013.

SILVA, Ricardo Jorge Reis. **Arte pública como recurso educativo: contributos para a abordagem pedagógica de obras de Arte Pública**. 2007. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação Artística). Faculdade de Belas Artes. Universidade de Lisboa, Lisboa. 2007. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/627/1/22854_ULFBA_TES237.pdf>. Acesso em: jan. 2013.

SOLAR, Associação Cultural Solidariedade e Arte. Disponível em: <<http://ong-solar.blogspot.com/p/maracatu-solar.html>>. Acesso em: dez. 2011.

SOUSA, Ernesto de. **Alternativa Zero**: catálogo. 1977. Disponível em: <<http://www.ernestodesousa.com/?p=231>>. Acesso jul. 2013.

SP-ARTES. **Grupo Acidum**. Disponível em: <<http://www.sp-arte.com/artistas/grupo-acidum/>>. Acesso em: jun. 2013.

TÁVORA, Maria L. Luz. **A gravura artística na Escola Nacional de Belas Artes - anos 50/60: tensão e conquistas na atualização do seu ensino de arte**. Belo Horizonte, XXIV Colóquio do Comité Brasileiro de História da Arte – CBHA, 2004. Disponível em: <http://www.cbha.art.br/coloquios/2004/textos/76_maria_luisa_luz_tavora.pdf>. Acesso em: nov 2012.

TELES, Janaina. **Corpo des-mapeado.** Disponível em: <<http://corposmapeados.blogspot.com.br/>>. Acesso em: jan. 2013.

TOCHA, Daniel. **História da Cultura Hip-Hop.** Disponível em: <<http://www.overmundo.com.br/overblog/historia-da-cultura-hip-hop>>. Acesso em: out. 2012.

VII EDITAL PRÊMIO DE INCENTIVO ÀS ARTES – 2010. In: Fundação Beto Studart. Disponível em: <http://www.fundacaobetostudart.org.br/materia/noticias/vii_edital_premio_de_incentivo_as_artes_2010/>. Acesso em: mai. 2013.

APÊNDICES

Reservamos para pós-texto algumas anotações produtivas do GMPA que ajudam na compreensão da pesquisa e lhe servem de apoio, ressaltando que ocupam, aqui, o lugar de registro e foram utilizadas sem alteração nenhuma, respeitando a forma (ortografia, fonte de letra, formatação, pensamento etc.) tal como foram produzidas.

APÊNDICE I / Breve histórico do percurso da pesquisa.

- Inscrição e início da pesquisa no Programa de Doutorado em Belas Artes, área de especialização de Educação Artística, Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, sob a orientação da professora doutora, associada, Margarida Calado, ano letivo 2007-08.
- Participação no Congresso Ibero Americano de Arte e Educação: *Sentidos Transibéricos*, com a comunicação: *Proposta para uma epistemologia da prática: a cidade como sala de aula - intervenção urbana*, Beja, Portugal, maio de 2008.
- Início das atividades do Grupo Meio Fio de Pesquisa e Ação (GMFPA) IFCE, bairro Benfica, Fortaleza-Ce, abril de 2008.
- Intervenção urbana *Praça/casa*, bairro Benfica, Fortaleza-CE, dezembro de 2008.
- Participação no Encontro Internacional de Imagem Contemporânea, UFC, com a comunicação *Praça/casa: ação, reflexão e imagem*, Fortaleza-CE, abril de 2009.
- Participação na VI Semana de Humanidades da UFC e UECE, com a comunicação *Intervenção urbana Praça/casa: sala de aula expandida*, Fortaleza-CE, abril de 2009.

- Participação no IX Encontro de Pesquisa e Pós-graduação do IFCE, com a comunicação *Permeabilidade da arte pública como lugar praticado*, Fortaleza-CE, setembro de 2009.
- Participação no IX Encontro de Iniciação Científica do IFCE, com o trabalho *Intervenção Urbana: campo aberto entre arte e ciência*, Fortaleza-CE, setembro de 2009.
- Participação na XIV Semana de Psicologia da Universidade de Fortaleza – UNIFOR, com a comunicação *Prática urbana do Meio Fio: uma experiência de arte/educação no Benfica*, Fortaleza-CE, setembro de 2009.
- Lançamento do CD-ROM *Praça/casa* e entrega de certificados aos participantes da intervenção urbana *Praça/casa*, Espaço Cultural ÓdicaSa, Fortaleza-CE, fevereiro de 2010.
- Exposição e lançamento do CD-ROM *Praça/casa*, Feira da Gentilândia, bairro Benfica, Fortaleza-CE, fevereiro de 2009.
- Intervenção urbana *Exercício de calçada*, bairro Benfica, Fortaleza-CE, maio de 2009.
- Publicação do artigo “A cidade como sala de aula: intervenção urbana na arte/educação”, no livro eletrônico *Desafios da educação artística em contextos ibero-americanos*, organização de Teresa Torres Pereira de Eça et aliae. Porto: APECV, ISBN 978-989-96384-0-2, maio de 2010.
- Participação na VIII Semana de Museus, UFC, com a comunicação *Praça/casa: intervenção urbana na arte/educação*, Fortaleza-CE, maio de 2010.
- Intervenção *Semana de Arte Urbana Benfica (SAUB)* Fortaleza-CE, agosto de 2010.

- Prêmio do VII Edital Prêmio de Incentivo às Artes, Secretária de Cultura do Estado do Ceará, com o projeto *Semana de Arte Urbana Benfica (SAUB)* 2011, Fortaleza-CE, outubro de 2010.
- Publicação do artigo *Intervenção Urbana: campo aberto entre arte e ciência*, no periódico de divulgação científica do IFCE, Conexões Ciência e Tecnologia, Fortaleza-CE: ISSN 1982-176X (versão impressa) ISSN 2176-0144 (versão on-line) novembro de 2010.
- Bolsa de monitoria, com o projeto *Arte pública contemporânea como prática social: reflexões acerca do sentido de lugar pela experiência*, contemplada pelo EDITAL Nº 002/2011-PRPI - PIBIC/IFCE/CNPq, julho de 2011.
- Exposição *Meio Fio non site*. CCBNB, Fortaleza-CE, agosto de 2011.
- Lançamento do CD-ROM *SAUB*. CCBNB, Fortaleza-Ce, agosto de 2011.
- Conclusão da escrita da tese *Potencialidades da Arte Pública Relacional na Arte/educação: Práticas da cidade como sala de aula*, Fortaleza-CE/Lisboa-Portugal, setembro de 2013.

APÊNDICE II / Projeto *Praça/casa*.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA DO CEARÁ

Grupo Meio Fio de Ação e Reflexão

INTERVENÇÕES URBANAS – BENFICA I
A Cidade Como Sala de Aula

Fortaleza / Outubro de 2008

INTERVENÇÕES URBANAS – BENFICA I A Cidade Como Sala de Aula

1. Autores:

Grupo Meio Fio de ação e reflexão do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFETCE).

2. Tema:

Este projeto faz parte da tese de doutorado *A Cidade Como Sala de Aula: Intervenção Urbana na Arte e Educação*, do professor Herbert Rolim, junto à Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, e traz como tema Intervenções Urbanas na Praça da Gentilândia, onde acontecem as feiras de sábado e domingo, no bairro do Benfica, com a participação de professores pesquisadores, alunos do Curso de Licenciatura em Artes Plásticas e artistas visuais.

3. Problemática:

A partir da necessidade de buscar um entendimento a respeito do ensino e aprendizagem em arte além da sala de aula, tendo como apoio práticas reflexivas acerca de Intervenções Urbanas na arte e educação, algumas questões são levantadas:

- a) diante das exigências de uma escolarização universal, que deve respeitar a diversidade cultural, e atribuir valores éticos e afetivos na prática pedagógica, como explorar as possibilidades da educação escolar mediante intervenção urbana?;
- c) qual o entendimento que se faz de “arte urbana como prática social” (PALLAMIN, 1994) e quais suas interligações com o ensino crítico-reflexivo?;
- e) de que modo “o desenvolvimento de competências cognitivas do aprender a aprender e instrumentos conceituais para interpretar a realidade e intervir nela” (LIBÂNEO, 2004) podem estar embutidas na intervenção urbana?;
- f) uma experiência do ensino da arte contemporânea com suas intervenções urbanas tem a faculdade de reafirmar um entendimento de currículo como “local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais” (SILVA, 2005)?

4. Justificativa e Objetivos.

Intervenções desta natureza no Espaço Público da Praça da Gentilândia, no Bairro do Benfica, poderão criar meios para a construção de conhecimento na arte e educação, considerando as possibilidades de interação entre formação docente e intervenção urbana. Experiências como esta, fundamentada numa epistemologia da prática, contribuem para uma ação refletida, ampliando um olhar expandido, por meio da arte contemporânea urbana, para um ensino além dos muros da escola, em diálogo com outros saberes. Espera-se, com isso, engendrar um olhar investigativo, voltado para a construção de um conhecimento que possa:

- Analisar as inter-relações entre intervenção urbana (arte pública) e educação e suas implicações como proposição informativa e conscientizadora de caráter artístico e educacional;
- Explicitar o desenvolvimento e a apropriação de práticas pedagógicas diferenciadas, no sentido de favorecer a compreensão da intervenção urbana como objeto de práticas reflexivas para o ensino-aprendizagem da arte;
- Compreender o papel da intervenção urbana (arte pública) e educação como possibilidade de desenvolvimento de práticas pedagógicas que favoreçam a interdisciplinaridade de diferentes saberes e seus conteúdos curriculares;
- Identificar o papel da articulação da intervenção urbana por meio da arte e sua interatividade na educação, suas limitações e potencialidades no desenvolvimento de práticas pedagógicas do currículo formal.

Embora o foco desta pesquisa esteja voltado para arte e educação, sua operacionalização na Praça da Gentilândia, por outro lado, chamará atenção da sociedade para uma das feiras livres mais antigas de Fortaleza, evidenciando os problemas de estruturação, segurança, limpeza e esvaziamento pelos quais os feirantes vêm passando.

Torna-se também oportuno encaixar esta prática reflexiva dentro das comemorações do centenário do CEFETCE, uma vez que sua realização encontra-se em

consonância com os propósitos de informação e conscientização crítica que caracterizam a história desta instituição.

5. Metodologia:

Este trabalho de caráter qualitativo, em que são levados em conta fatores de subjetividade, se enquadra dentro da metodologia de Pesquisa Ação, cuja característica principal se pauta num estudo em que os “pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas” (THIOLLENT, 1989, p.15). Por isso mesmo, trata-se de uma ação participativa, cuja realização depende do trabalho conjunto, envolvendo professores, pesquisadores, alunos de licenciatura em artes e artistas, além da participação da comunidade.

5.1 Procedimentos metodológicos e cronograma:

- Estudo de texto – julho a novembro de 2008.
- Levantamento de dados – setembro e novembro de 2008.
- Visitação à praça – outubro a novembro de 2008.
- Seleção dos trabalhos de intervenção – novembro de 2008.
- Criação do material gráfico – novembro de 2008.
- Divulgação – novembro e dezembro de 2008.
- Parcerias – novembro e dezembro de 2008.
- Realização das intervenções – 6 de dezembro de 2008.
- Reflexão da prática – dezembro de 2008.

6. Bibliografia:

LIBÂNEO, José C. *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PALLAMIN, Vera M. *Arte urbana*. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2000.

SILVA, Tadeu. *Documentos de identidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

APÊNDICE III / Release do projeto Exercício de Calçada.

Exercício de Calçada

Grupo Meio Fio de Pesquisa e Ação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

Release

Depois da significativa experiência de Intervenção Urbana, Praça/Casa, na Praça da Feira da Gentilândia, no final do ano passado, e com a repercussão dos grafites no muro do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará –IFCE, o grupo Meio Fio de Pesquisa e Ação, vinculado ao Curso de Licenciatura em Artes Visuais, desta instituição, volta à cena com a ação Exercício de Calçada.

No dia 25, próximo, a partir das 9:00 h, na calçada do IFCE, de frente para o muro lateral do Ginásio Aécio de Borba, o grupo irá propor um dia de convivência, mediada pela ação de grafiteiros nos muros da instituição, como forma de exercitar um velho costume de encontros de calçada, onde se trocam experiências e conhecimentos e que, nos dias atuais da cidade grande, parece esquecido.

O tema proposto para este encontro gira em torno de Imagens Urbanas, a partir de experiências do dia a dia, do cotidiano da cidade, da nossa relação com a urbe. A idéia é que esta discussão se dê num clima descontraído, acompanhada por música (dj's), refeição, cadeiras na calçada, bate-papo...

Como faz parte do Meio Fio o interesse por consórcios de grupos, interação de conhecimentos, o grupo convidou parceiros, como o Coletivo Curto Circuito, para vivenciarem esta prática urbana.

À tardinha, quando o sol já estiver para dar lugar à noite, uma fila de cadeiras estará à disposição do público, de forma convidativa, para uma boa conversa de calçada, despretensiosa, como se este ponto de encontro fosse simbólico, uma extensão da nossa casa, escola, cidade, para além da violência urbana.

Sintam-se todos convidados!

APÊNDICE IV / Polo Cultural Benfica e o projeto SAUB.

POLO CULTURAL BENFICA E A SEMANA DE ARTE URBANA BENFICA

1. O que é o Polo Cultural do Benfica

Associação civil, comunitária, supra-institucional, sem finalidade lucrativa e vinculação partidária, constituída por Parceiros (representantes de entidades públicas, empresas privadas, sociedade civil organizada), que por falta de vontade política teve seu projeto engavetado.

2. Como se deu sua origem?

16/agosto/1979

- Resolução UFC No 420 de Efetivação do Fórum Universitário de Educação, Ciência e Cultura: “integrar a comunidade e construir um roteiro contínuo de atividades científicas, educacionais e culturais já existente institucional”.

março/1999

- Projeto de política cultural com 34 proposituras denominado Polo Cultural do Benfica, apresentado pela ONG Casa do Benfica ao Grupo Cultura e Identidade e Auto-estima do Plano Estratégico da Região Metropolitana de Fortaleza (PLANEFOR).

maio a outubro/ 1999

- 21 reuniões nas instalações da FUNCET, UFC, IFCE (CEFETCE), envolvendo SER IV, PLANEFOR, OAB/CE, Shopping Benfica, IMPARH, Casa do Benfica e Quem é de Benfica.
- Ampliação do Polo com mais 22 proposituras para os equipamentos culturais, sociais, desportivos e educacionais do bairro.

outubro a abril/1999

- Designada uma coordenação Provisória dos representantes institucionais dessas entidades com a missão de estruturar o projeto.

06/abril/2000

- Assembléia Geral de Fundação do Polo Cultural Benfica com sede da associação na Av. 13 de Maio, 2081(IFCE).
- Escolha da direção do Conselho dos Parceiros Mantenedores.
- Eleição da Primeira Coordenação Executiva.

3. Quais eram seus propósitos?

O Polo Cultural do Benfica, formado pela pluralidade de equipamentos sociais, culturais, desportivos, educacionais, comerciais, urbanísticos e de lazer do Benfica, tem como objetivos:

- Reunir entidades públicas e privadas, segmentos da sociedade civil organizada e personalidades para proposição, discussão e mobilização do bairro, visando sua mais completa articulação comunitária;
- Desenvolver projetos e estudos para promoção da cultura, via revitalização das festas cíclicas e tradições populares, resgate das manifestações imateriais e conservação do patrimônio histórico e artístico do bairro;
- Defender as entidades educacionais ligadas ao bairro e contribuir para o alcance dos graus de excelência e/ou gratuidade;
- Dinamizar os espaços, entidades e projetos educativos e de lazer social envoltos no bairro;
- Promover a preservação, conservação e melhorias do ambiente, natural, histórico e artificial do bairro;
- Disseminar programações através de publicações próprias e outros meios de comunicação social;
- Realizar, patrocinar e promover serviços, oficinas, cursos, conferências, seminários, debates, palestras, filmes, estudos e pesquisas com temas referentes à cultura, educação, esporte, lazer, meio ambiente e urbanismo do Benfica e outras áreas de Fortaleza.

4. Como o Polo se organizou?

A forma otimizada de gerenciamento dos equipamentos sociais do bairro teve como organismos administrativos:

- Conselho dos Parceiros Mantenedores;
- Grupos Temáticos de Arte, Ciência, Cultura, Educação, Esporte, Meio Ambiente, Tecnologia e Urbanismo;
- Conselho Fiscal;
- Secretariado;
- Coordenação Executiva

5. O que é que o Polo tem?

Encravado num entrecruzamento de regionais, entre o centro e os bairros que margeiam a cidade de Fortaleza, Ceará, com seus corredores de trânsito, o Bairro do Benfica conta com um número considerável de equipamentos que, em conjunto, poderá configurar-se num importante Centro Cultural Urbano:

- **Universidade Federal do Ceará:**
 - Reitoria; Concha Acústica;
 - Museu de Arte da UFC – MAUC;
 - Casa Amarela Eusélio Oliveira;
 - Casas de Cultura Estrangeira (hispânica, britânica, italiana, russa, francesa, russa, germânica); Curso de Esperanto
 - Rádio Universitária FM, Teatro Universitário, Espaço Cultural da ADUFC;
 - Bibliotecas Universitárias Setoriais (Humanidades, Direito, Educação, Economia, Arquitetura);
 - CETREDE;
 - Seara das Ciências;
- **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE**
 - Reitoria;
 - Casa de Artes;

- Biblioteca;
- Parque Esportivo;
- Auditório e Teatro;
- Centro de Línguas Estrangeiras (CLEC);
- Associação Solar;
- Incubadora de Cooperativas;
- Imprensa Universitária;
- Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura;
- Fundação Universitária Cearense de Esportes;
- Conservatório Alberto Nepomuceno;
- Comércio: Livrarias, Feiras Livres, Shopping, Bares e Casas Noturnas.
- Manifestações Culturais: Blocos de Carnaval, Queimação de Judas e Quadrilhas.
- Sede de Partidos
- Igrejas, Templos e Casas espíritas..
- Praças.

6. Para que a Semana de Arte Urbana Benfica?

O Grupo Meio Fio de Pesquisa e Ação do Curso de Licenciatura de Artes Plásticas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE propõe a prática reflexiva *Semana de Arte Urbana Benfica* com o propósito de retomar as discussões acerca do Projeto Polo Cultural Benfica, chamando atenção da cidade, das entidades públicas, da sociedade civil organizada, das empresas privadas etc. para suas potencialidades e dificuldades.

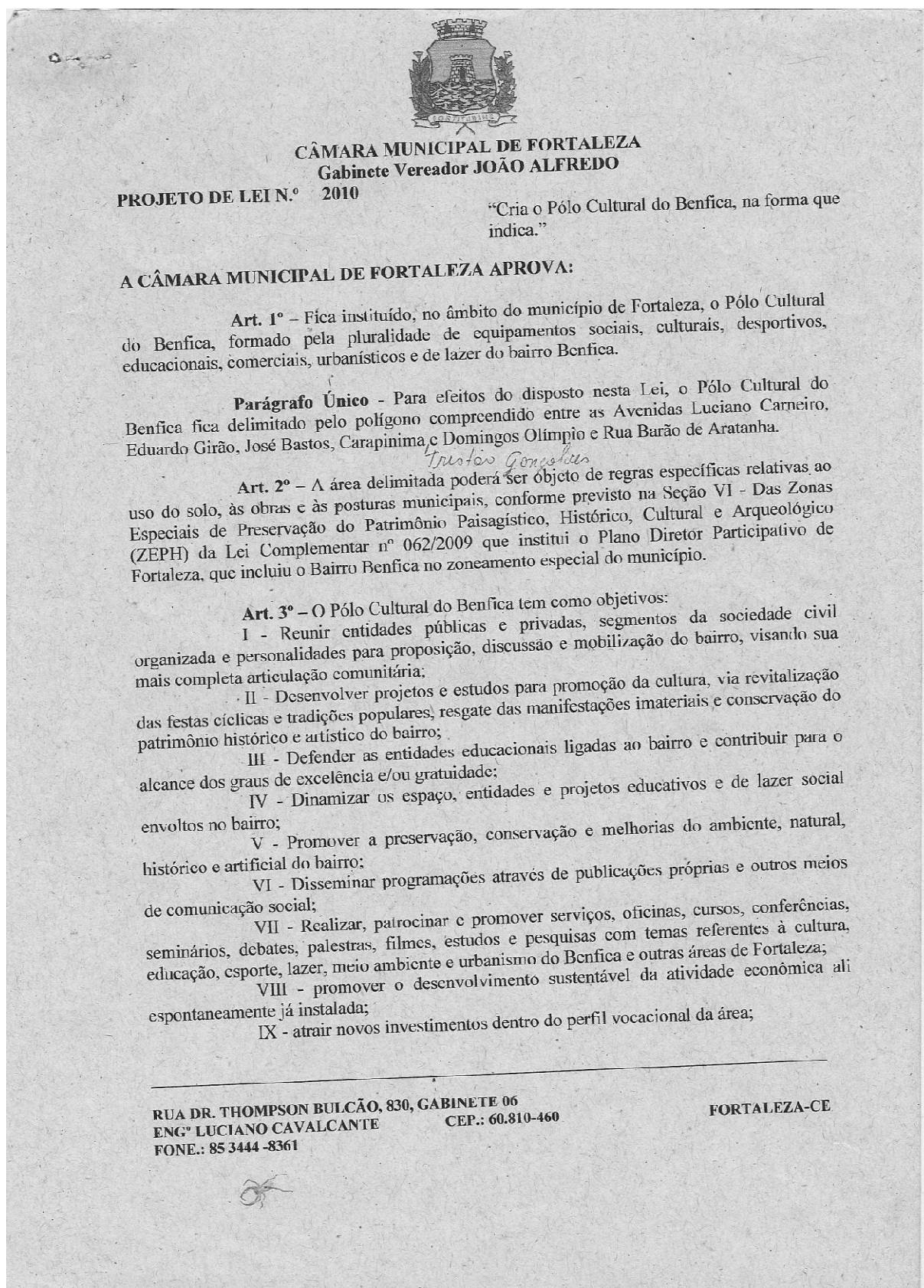
7. Quando e como será a Semana de Arte Urbana Benfica?

De 23/08/2010 a 29/08/2010 acontecerá uma série de atividades em torno da otimização e integração dos equipamentos culturais, sociais, desportivos e educacionais do Polo Cultural Benfica a partir de três eixos curatoriais:

- **Agenda Cultural:** roteiro unificado com toda a programação do Polo Cultural do Benfica;
- **Seminário:** grupo de estudos em que se debaterão as potencialidades e dificuldades do Bairro Benfica, a retomada do projeto Polo Cultural Benfica e os conceitos de Arte Pública;
- **Arte Urbana:** ocupação de duas faixas de um trecho da Av. da Universidade, no domingo de encerramento da ação, com vasta programação (artes visuais, dança, literatura, teatro, música, esporte...) a céu aberto.

Possibilitar esta Semana de Arte Urbana Benfica por meio de uma intervenção que congregue uma programação envolvendo todos estes equipamentos é um passo significativo para uma compreensão de aproveitamento coletivo desse equipamento cultural urbano.

APÊNDICE V / Participação na construção da Minuta do Projeto de Lei Polo Cultural Benfica.





CÂMARA MUNICIPAL DE FORTALEZA

Gabinete Vereador JOÃO ALFREDO

Art. 4º – Fica o Município autorizado a incluir o Pólo Cultural como atração turística, nas suas campanhas publicitárias destinadas à promoção do turismo na cidade de Fortaleza, conforme dispõe o inciso VI do Art. 54 da Lei Complementar nº 062/2009 que institui o Plano Diretor Participativo de Fortaleza que incluiu o Benfica como área prioritária para investimentos de de infraestrutura turística.

Art. 5º – Fica o Poder Executivo Municipal autorizado a realizar ações independentes e ou através de convênio para a promoção do local com entidades privadas e da sociedade civil, visando:

I - A catalogação e a recuperação do patrimônio cultural existente, no que se refere aos bens imateriais;

II - A recuperação e a conservação do patrimônio material existente;

III - O ordenamento público, a melhoria dos serviços de saneamento básico, sinalização viária e da iluminação pública da região do pólo;

IV - A formação e a capacitação da mão-de-obra local visando a constante melhoria dos serviços local;

V - A defesa do meio ambiente, considerando como tal, o ordenamento do trânsito, a preservação e conservação dos remanescentes de vegetação nativa, o controle de qualidade do ar e da água;

VI - A elaboração, em conjunto com a comunidade local, de um calendário de eventos, que tenha incentivos do Poder Público;

VII - A divulgação dos eventos locais na programação cultural do município;

VIII - a sinalização indicativa dos estabelecimentos participantes.

Art. 6º - Nos limites compreendidos nos logradouros citados no art. 2º, fica permitida a exibição de atividades artísticas, musicais, e eventos congêneres às sextas-feiras, aos sábados e domingos, no horário permitido pela legislação vigente.

Art. 7º - As despesas decorrentes da execução desta Lei correrão por conta de dotações orçamentárias próprias, suplementadas se necessário.

Art. 8º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

DEPARTAMENTO LEGISLATIVO DA CÂMARA MUNICIPAL DE FORTALEZA
AOS _____ DE _____ DE 2010.

Vereador João Alfredo
Partido Socialismo e Liberdade - PSOL

RUA DR. THOMPSON BULCÃO, 830, GABINETE 06
ENGº LUCIANO CAVALCANTE
FONE.: 85 3444 -8361

CEP.: 60.810-460

FORTALEZA-CE



CÂMARA MUNICIPAL DE FORTALEZA
Gabinete Vereador JOÃO ALFREDO
Justificativa

A presente proposição visa proporcionar a criação de um Pólo Cultural em dos bairros mais importantes da cidade de Fortaleza, palco de inúmeras lutas sócio-políticas e culturais de relevância estadual e tem um conjunto de fatores explica a necessidade e urgência desse Projeto de Lei que favoreça a uma intervenção no Bairro do Benfica como ponto convergente para um reconhecimento de suas potencialidades e melhor aproveitamento de seus equipamentos culturais, assim como suas limitações e dificuldades. Encravado num entrecruzamento de regionais, entre o centro e os bairros que margeiam a cidade, com seus corredores de trânsito, esse sítio histórico conta com um número considerável de equipamentos que, em conjunto, poderá configurar-se num importante Centro Cultural Urbano. Em seu território contamos com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE, o Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará - UECE e parte do *Campus* da Universidade Federal do Ceará (UFC), com seu 54 mil metros quadrados, além de outras instituições educacionais públicas e privadas.

Fazendo parte desse complexo e de seu entorno, podemos ressaltar: Casas de Cultura Estrangeira (hispânica, britânica, italiana, russa, francesa, germânica), Bibliotecas (Humanidades, Direito, Educação, Economia, Arquitetura), Incubadoras de Cooperativas, Imprensa Universitária, Instituto de Cultura da UFC, Concha Acústica, o Museu de Arte da UFC (MAUC), Casa Amarela (de audiovisual) Eusélio Oliveira, Rádio Universitária Fm, Teatro Universitário da UFC, Quadra do Céu (restaurante universitário), Bosque das Letras (espaço de convivência), Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura, Fundação Cearense de Esportes, Conservatório de Música Alberto Neponuceno, Biblioteca Municipal Dolor Barreira, O Instituto Municipal de Pesquisas, Administração e Recursos Humanos (Imparh), Ginásio Esportivo Aécio de Borba, Estádio Presidente Vargas, Vila das Artes, Teatro Bar Chico Anísio, feira livre da Gentilândia, livrarias, sede de partidos políticos, residências universitárias, bares, praças, igrejas, shopping, estação de metrô (em construção) etc.

Não há, entretanto, uma política social que trabalhe esse conjunto cultural de forma articulada, embora date de 16 de agosto de 1979 a Resolução UFC nº 420 que trata da efetivação do Fórum Universitário de Educação, Ciência e Cultura, com o propósito de integrar a comunidade do Benfica a um roteiro unificado de atividades científicas, educacionais e culturais, existentes institucionalmente.

Não obstante, em 06 de abril de 2000, com a assinatura da ata da Assembléia Geral de Fundação do Pólo Cultural Benfica, ter-se dado uma retomada às questões do Fórum, a falta de vontade política, mais uma vez, acabou por declinar num esquecimento sua vocação cultural.

Mesmo diante dessa indisposição política, no dia 15 de dezembro de 2006, foi criado o Memorial da Gentilândia (denominação primeira do bairro) com a boa vontade de antigos moradores e o apoio do professor doutor da UECE Elmo Vasconcelos Junior, pesquisador e autor de trabalhos sobre o bairro como *O Bairro do Benfica Segundo as Categorias Analíticas: Estrutura, Processo, Função e Forma* (1997) e a dissertação intitulada



CÂMARA MUNICIPAL DE FORTALEZA

Gabinete Vereador JOÃO ALFREDO

Quem é de Benfica: O Bairro como Lugar de Sociabilidade e Espaço das Práticas de Resistência (1999).

O Memorial dispõe de documentos, registros, fotografias e depoimentos que formam a história do lugar, como a origem do nome, a educação, os prédios, as personalidades do bairro, dentre outros. Semanalmente um grupo, conhecido por “Confraria da Gentilândia”, se reúne no Memorial para beber, comer e conversar sobre diversos assuntos, especialmente sobre o bairro. A mensagem de boas-vidas que identifica o Memorial reconhece o lugar como um elemento de ligação entre o momento atual do bairro e seu passado, este visto não como algo distante, mas sim como momentos que se fazem presentes e “vivos” por meio da memória do bairro e de seus moradores.

O Pólo Cultural do Benfica já está organizado da forma de uma Associação civil, comunitária, supra-institucional, sem finalidade lucrativa e vinculação partidária, constituída por Parceiros (representantes de entidades públicas, empresas privadas, sociedade civil organizada), desde 16 de agosto de 1979 por meio da Resolução UFC Nº 420 de Efetivação do Fórum Universitário de Educação, Ciência e Cultura com o objetivo de: “integrar a comunidade e construir um roteiro contínuo de atividades científicas, educacionais e culturais já existente institucional”.

Em março de 1999, surge o Projeto de política cultural com 34 proposituras denominado Pólo Cultural do Benfica, apresentado pela ONG Casa do Benfica ao Grupo Cultura e Identidade e Auto-estima do Plano Estratégico da Região Metropolitana de Fortaleza (PLANEFOR).

Entre maio e outubro de 1999 aconteceram 21 reuniões nas instalações da FUNCET, UFC, CEFET, envolvendo SER IV, PLANEFOR, OAB/CE, Shopping Benfica, IMPARH, Casa do Benfica e Quem é de Benfica. Depois ocorre a ampliação do Polo com mais 22 proposituras para os equipamentos culturais, sociais, desportivos e educacionais do bairro:

Entre outubro de 1999 e abril de 2000 é designada uma Coordenação Provisória dos representantes institucionais dessas entidades com a missão de estruturar o projeto. No dia 06 de abril de 2000 foi realizada a Assembléia Geral de Fundação do Pólo Cultural Benfica com sede da associação na Av. 13 de Maio, 2081 (IFCE) e feita a escolha da direção do Conselho dos Parceiros Mantenedores e a eleição da Primeira Coordenação Executiva.

Pelo exposto, considerando-se o alcance da medida proposta, confiamos na cooperação dos nobres colegas para a aprovação da medida ora proposta.

Vereador João Alfredo
Partido Socialismo e Liberdade - PSOL

RUA DR. THOMPSON BULCÃO, 830, GABINETE 06
ENGº LUCIANO CAVALCANTE
FONE.: 85 3444 -8361

CEP.: 60.810-460

FORTALEZA-CE

APÊNDICE VI / Questionário de avaliação: professores (Intervenção *Praça/Casa*).

1. Professor de música (teclado), Nonato Cordeiro.

QUESTIONÁRIO: PROFESSORES DO CEFETCE

GRUPO MEIO FIO DE PESQUISA E AÇÃO

INTERVENÇÃO URBANA ? PRAÇA/CASA

PÇA. DA FEIRA DA GENTILÂNDIA

Nome: *Pro/ . Nonato*

Disciplina: *música*

01 ? Qual sua opinião sobre a cidade como sala de aula? É possível construir algum conhecimento a partir de experiências mediadas pelo espaço urbano, ou seja, tê-las como práticas pedagógicas?

A resposta vai depender do tipo de aula, pois algumas disciplinas têm conteúdos cuja abordagem podem utilizar os espaços urbanos e sua população, ao passo que outras, não. Numa disciplina como *Harmonia*, por exemplo, não vejo como tirar proveito desta utilização. O mesmo se dá com *Treinamento auditivo*. São disciplinas que exigem controle dos procedimentos, dos fenômenos. Nos espaços urbanos o grau de imprevisibilidade é muito considerável. Já em outras disciplinas, como *Apreciação musical orientada II*, penso que isto seria possível, se considerarmos que a ida a um local como o Centro Cultural do BNB, o Dragão do Mar ou uma praça pública para assistir a um espetáculo constitui uma oportunidade de aprendizagem decorrente da utilização do espaço urbano, ou não, o conceito é outro?

02 ? Que conteúdo programático de sua disciplina pode ser aproveitado numa experiência dessa natureza, em que se dá sobre o espaço urbano?

Numa aula de *Apreciação*, citada anteriormente, execuções públicas de música brasileira podem ser objeto de relatório; execuções mecânicas utilizadas em veículos, bares, reuniões públicas, entre outros, podem fornecer subsídios para reflexões em torno dos usos desta música e de como se configura o gosto musical destas populações.

03 ? Em que consistiu sua participação na Intervenção Praça/Casa, na Pça. da Feira da Gentilândia?

Tocar e cantar na apresentação músico-coreográfica do Grupo de projeção folclórica Mira Ira (CEFET-CE).

04 ? Como você avalia o resultado dessa sua participação na Intervenção Praça/Casa?

Avalio como satisfatória, já que tal participação ofereceu ao público presente ocasião para assistir a uma apresentação de músicas e danças folclóricas, notadamente do Ceará, o que pode contribuir para que este público tenha a oportunidade de conhecer tais manifestações populares. Foi um interessante contraponto, ou mesmo complementação, a tendências artísticas mais cosmopolitas presentes no evento. Além de tudo, tivemos o ensejo de colaborar para o trabalho de um colega artista/professor que, como nós, busca semear arte neste mundo tão apegado ao pragmatismo econômico.

05 ? Quais são suas observações a respeito da Intervenção Praça/Casa?

Achei um acontecimento que despertou curiosidade: do público presente à praça; dos condutores e passageiros dos veículos que trafegavam pela rua; dos vigilantes do CEFET, que pareciam não entender a finalidade de toda aquela movimentação; e mesmo de alguns de nós que participávamos do evento. Eu, por minha vez, não soube o que pensar acerca daquele solo de bateria na calçada do muro do CEFET, onde estavam sendo feitos os desenhos, as pinturas, os grafismos ...

2. Professora de Fotografia, Margareth Meneses:

Margareth Gonçalves



--- Em **sex, 3/4/09**, **Margareth Meneses** <uspmargareth@yahoo.com.br> escreveu:
De: Margareth Meneses <uspmargareth@yahoo.com.br>
Assunto: resp. do questionário meio-fio
Para: hebertrolim@oi.com.br
Data: Sexta-feira, 3 de Abril de 2009, 19:37

Oi...

Espero que esteja de acordo... qq coisa me liga. 91858657

bj

QUESTIONÁRIO: PROFESSORES DO IFECT.CE
GRUPO MEIO FIO DE PESQUISA E AÇÃO
INTERVENÇÃO URBANA PRAÇA/CASA
PÇA. DA FEIRA DA GENTILÂNDIA
Nome: Margareth G. de Meneses Cavalcanti
Disciplina: Fotografia I, Fotografia II, Design Gráfico I e Design Gráfico II

01 ? Qual sua opinião sobre a cidade como sala de aula? É possível construir algum conhecimento a partir de experiências mediadas pelo espaço urbano, ou seja, tê-las como práticas pedagógicas?

Margareth : A Arte-Educação propõe espaços imagéticos e simbólicos, mas se concretiza nos estabelecimentos sociais pertinentes e adequados, espaços que propiciam interações. O espaço social, urbano, público é potente de representações informativas principalmente mediadas pela arte e entretenimento. A sala de aula é hoje um espaço multi-dinâmico e sem lugar determinado.

02 ? Que conteúdo programático de sua disciplina pode ser aproveitado numa experiência dessa natureza, em que se dá sobre o espaço urbano?

Margareth: Como artes aplicadas, a fotografia e o design gráfico sugerem experiências de diversas técnicas e métodos. Dependeria do enfoque, no caso de uma intervenção, ou seja, uma pesquisa-ação urbana, poderia se criar um circuito de mensagens em *outdoor* com fotografias sobre um tema determinado e informativo, poemas concretos,

montagens fotográficas, foto de ilustrações entre outros com *lay out* impactante.

03 ? Em que consistiu sua participação na Intervenção Praça/Casa, na Pça. da Feira da Gentilândia?

Margareth: Selecionei a turma de alunos da disciplina fotografia II para intervirem fotografando o evento, cada aluno deveria determinar um olhar particular sobre a gama informativa visual e assim expressar imagens que contassem o que só ele viu. Num segundo momento selecionarem as melhores fotos para compor uma nova expressão artística, murais, instalações, montagens e etc. Uma obra coletiva advinda da pesquisa-ação do grupo meio fio – intertextualizando com vários espaços, já que entrará na exposição das disciplinas de fotografia estimulada como metodologia pedagógica prática e extra-curricular. E ainda, voltar como arte numa ou algumas intervenções do grupo, ou mesmo estar anexado a esse questionário os projetos escritos dos alunos e as imagens fotográficas.

Margareth Gonçalves



APÊNDICE VII / Questionário de avaliação: GMFPA (Intervenção *Praça/Casa*).

1. Herbert Rolim (e.mail e questionário).

> --- Em qui, 29/1/09, herbertrolim@oi.com.br <herbertrolim@oi.com.br>
> escreveu:
>
> De: herbertrolim@oi.com.br <herbertrolim@oi.com.br>
> Assunto: Grupo Meio Fio
> Para: gisa.kika@uol.com.br, alexandremourao@edu.unifor.br,
> cassandrafortes@bol.com.br, davidradjahh@hotmail.com,
> lisdreher@yahoo.com.br, emanuel.s.oliver@gmail.com,
> galbergalber@gmail.com, ise_ivanise@yahoo.com.br,
> jabson.rodrigues@oi.com.br, chagas_juliana@hotmail.com,
> karlaiene@hotmail.com, patolinofufu@hotmail.com,
> leimissoncassimiro@hotmail.com, leobdss@yahoo.com.br,
> luciotaluciola@hotmail.com, monicatt@gmail.com,
> nivardovictoriano@hotmail.com, queziabs@gmail.com,
> rafael-bwalraven@hotmail.com, acd1x@hotmail.com,
> salet_rocha@hotmail.com, soniafigueiro@yahoo.com.br,
> ni_salles@yahoo.com.br, t.crishold@hotmail.com,
> ticiano.monteiro@gmail.com
> Data: Quinta-feira, 29 de Janeiro de 2009, 18:57
>
> Olá, Meio Fio:
>
> Como tem sido difícil retomar nossas atividades! Passamos por um
> momento de empolgação e, a partir do recesso de final de ano, de
> desarticulação. Exatamente quando precisamos de um maior fôlego para
> refletir sobre a nossa prática que foi tão rica e poderá gerar tantos
> frutos.
> E parece que os ventos não estão soprando a nosso favor. Desta última
> vez, tive problemas de saúde com minha mãe e precisei cancelar a nossa
> reunião que, desde o início de janeiro, vem tentando acontecer.
> Estou enviando meu questionário como modelo para que vocês se sintam
> motivados em responder o de vocês. Aqueles que não participaram de
> forma direta com trabalhos respondam apenas as perguntas de ordem
> geral.
> Se vocês não têm todos os textos que possam ajudar nas respostas,
> detenham-se somente naquelas que há condições de responder. Não é
> preciso fechar o questionário. Mas todos podem dar uma contribuição
> de pensamento.
> Espero que nesta próxima segunda a gente tenha um reencontro produtivo.
> Pauta: avaliação da prática (baseada no questionário), retomada do
> grupo (normas de conduta), Encontro de Humanidades da UFC.
> Vamos nessa! Abçs.
> Herbert Rolim

- > QUESTIONÁRIO
- > GRUPO MEIO FIO DE PESQUISA E AÇÃO
- > INTERVENÇÃO URBANA PRAÇA/CASA.
- >
- > 1 - Descreva em poucas linhas o projeto inicial do seu trabalho para a Intervenção Urbana Praça Casa?
- >
- > Trab. 1 – Praça/Casa
- > Intervenção que trabalha com o deslocamento do espaço doméstico (casa) para o espaço público (praça), onde acontece uma feira livre, criando inter-relações entre os ambientes instaurados (sala de visita, quarto, cozinha, área de serviço) e a idéia de território como fenômeno de comportamento cultural e multidimensional, entre as práticas artísticas e de cotidiano.
- >
- > Trab. 2 - Feira Livre/Feira Livro
- > Livros doados ficam expostos nas bancas de uma feira com a finalidade de serem trocados livremente. Ao se deparar com livros dispostos ao lado dos produtos da feira (frutas, cereais, legumes, hortaliças...), o visitante pode obter um livro de seu interesse, deixando outro no lugar. Com esta permuta dá-se uma abordagem da prática social em espaço social e urbano, mediada por uma ação artística, cuja dimensão de abertura reapropria o espaço e reconstrói seus sentidos.
- >
- > 2 - Entre o projeto inicial e a realização deste quais foram as dificuldades?
- >
- > Trab. 1 - Praça/Casa
- > As dificuldades ficaram por conta dos empréstimos do mobiliário, dos transportes destes e da segurança ao longo da Intervenção. As escolhas adequadas dos lugares das instalações, a falta de estrutura como limpeza e iluminação também fizeram parte dos desafios. Vale ressaltar que parte da programação prevista para acontecer nesses ambientes fugiu do controle por questões de ordem técnica como limitação da aparelhagem de som; de adequação do tempo, considerando a quantidade de ações (oficinas, bate-papos, performances...); de imprevistos em relação a ausência de dois convidados (a atriz e radialista Marta Aurélia e o poeta Deni), no entanto, sem prejudicar o resultado final que foi satisfatório.
- >
- > Trab. 2 - Feira Livre /Feira Livro
- > Primeiro a campanha de doação de livros não foi feita com antecedência necessária o que dificultou a mobilização e arrecadação. Do mesmo modo a possibilidade de troca de livros, no dia da Intervenção, não foi bem divulgada, de modo que nem todos visitantes levaram livros para ser trocados.
- > Mesmo assim podemos perceber o potencial desta ação a exemplo de algumas pessoas da comunidade que efetivaram a troca e se interessaram pela ação.

- >
- > 3 - O trabalho sofreu alguma alteração, em relação ao projeto
- > inicial, durante sua execução? Comente, caso afirmativo, que
- > transformações foram percebidas.
- >
- > Trab. 1 – Praça/Casa
- > A idéia inicial era trabalhar com uma sala de visita, ambientada na
- > praça. Este projeto não motivou o grupo, a princípio, talvez pelo
- > sentido de ocupação espacial sem maior impacto ou pelo desinteresse
- > operacional, o que fez o plano avançar para Intervenção Praça/Casa,
- > abrangendo não só o uso do mobiliário da sala de visita, mas de
- > outros ambientes domésticos, transferindo-os para o espaço social da
- > praça, onde poderiam abrigar outras manifestações artísticas,
- > dentro da agenda da Intervenção, como performance, vídeo, bate-papo,
- > instalação, oficina.
- > O lugar destinado para cozinha teve que ser substituído, à noite, por
- > conta do mau cheiro de um depósito de lixo nas proximidades. A
- > mudança de local para junto das barracas de alimentação dos
- > feirantes da noite, já existentes, provocou uma concentração das
- > pessoas neste espaço, deixando outros vazios.
- > Diante disso o quarto, onde iria acontecer a participação dos poetas,
- > ficou isolado e precisou se aproximar mais das pessoas, ficando entre a
- > arquitetura das barracas desmontadas dos feirantes da manhã, sob a luz
- > tênue deste lugar, e as barracas de alimentação da noite, onde havia
- > mais iluminação. Esta acomodação de espaços, que não estava
- > prevista, acabou contribuindo para fortalecer o trabalho, criando uma
- > atmosfera propícia para ação poética.
- >
- > Trab. 2 - Feira Livre/ Feira Livro
- > Levando em conta a limitação de livros doados tivemos que diminuir o
- > número de barracas com livros expostos à troca, contrariando o
- > projeto inicial que contemplava uma abrangência maior.
- >
- > 4 - Que tipo de aprendizagem foi possível, diante da Intervenção
- > Urbana Praça Casa, para sua formação como artista e/ou educador?
- >
- > Este tipo de experiência com Arte Urbana, como artista, contribuiu para
- > expandir o conceito de arte nos dias de hoje, para ir além dos meios
- > tradicionais de produção e recepção, forma e matéria,
- > representação e expressão, sobretudo, alterando as relações
- > espaço-temporais do processo de criação.
- > Como educador, a expansão se deu para além da sala de aula, ampliando
- > os modos de produção históricos e culturais da construção de
- > saberes com os quais estava habituado a lidar. Esta experiência
- > reafirmou, para mim, a conformação do saber social do educador que se
- > faz conjuntamente com o saber dos atores individuais, com isso,
- > alimentando nossa prática profissional.
- > Neste caso, mais ainda, considerando os métodos da Pesquisa-ação,
- > utilizado como instrumento pedagógico, em que sujeitos e pesquisadores

- > estão empenhados numa transformação participativa com a finalidade de
- > produzir novos conhecimentos.
- >
- > 5 - Baseado nesta experiência é possível afirmar que a cidade pode
- > ser um espaço de aprendizagem como sala de aula? Se sim, em que
- > sentido?
- >
- > A cidade como campo de conhecimento é assertiva em todos os sentidos,
- > tanto no que diz respeito a valoração do processo de construção
- > cognitiva a partir da dinâmica do território disciplinar como no que
- > se refere às condições de aprendizagem: mais susceptíveis às
- > articulações entre teoria e prática, mais vulneráveis às
- > abordagens sensíveis e reflexivas, mais propícias à
- > interdisciplinaridade e troca de saberes.
- >
- > 6 - Quais as ligações que podemos estabelecer deste projeto de
- > Intervenção Urbana Praça Casa com os textos estudados pelo grupo?
- >
- > - O texto da Vera M. Pallamin sobre Arte Urbana, quando ela fala de
- > Territorialidade e Lugar, cabe bem dentro da nossa prática de
- > Intervenção Praça/Casa ao associar territorialidade à promoção de
- > identidade. ?Nesse sentido agencia solidariedades e arregimenta
- > interesses, criando campos de ação balizados e, por vezes, inéditos
- > em relação àqueles envolvidos, delineando-lhes um lastro de
- > relações simbólicas que os situa social e culturalmente.?
- > A partir dessa idéia podemos dizer que a Intervenção Praça/Casa, de
- > forma solidária e de comum interesse, interferiu nos campos de ação
- > instituídos da Praça da Feira da Gentilândia, enriquecendo-lhes as
- > possibilidades de relações simbólicas como fenômeno social e
- > cultural.
- > A ação permitiu uma requalificação do espaço ao conjugar condutas
- > comportamentais com reorganização do espaço, neste caso, por meio da
- > arte, configurando-lhe uma nova identidade, uma reconstrução de
- > sentidos, em sintonia com as ações sociais e artísticas sobre ele
- > efetuada. Deslocar para praça ambientes domésticos e com eles criar
- > uma atmosfera de convivência social é transformar este lugar de
- > passagem em lugar ?identitário?, cujas relações simbólicas e
- > culturais conferem-lhe caráter antropológico.
- >
- > - No texto Armadilhas para os sentidos: uma experiência no
- > espaço-tempo da arte, Ana Maria Tavares fala que ?Ao contrário de
- > privilegiar o objeto como um circuito fechado de significações, a
- > produção artística caminhou rumo à definição daquilo que
- > conhecemos hoje como site-specific, ou seja, a obra cuja origem e
- > significação está intimamente ligada às características
- > intrínsecas do lugar.? Com a Intervenção Praça/Casa esta idéia
- > de obra de arte que não se fecha nela mesma, mas como espaço aberto,
- > parece exemplificar bem o conceito de site-specific na medida em que
- > esta ação interagiu com as características específicas da Praça da

- > Feira da Gentilândia, interrelacionando-a com outros pontos de um
- > sistema mais complexo da rede urbana (casa, praça, bairro, cidade...).
- >
- > - Em relação ao texto de Jean Lancri Colóquio Sobre a Metodologia da
- > Pesquisa em Artes Plásticas na Universidade, pode-se dizer que esta
- > experiência de Intervenção está diretamente ligada à idéia de que
- > ?O ponto de partida da pesquisa situa-se, contudo, obrigatoriamente na
- > prática plástica ou artística do estudante, com o questionamento que
- > ela contém e as problemáticas que ela suscita?. Atrelada a esta
- > prática se faz necessário um articulação indissociável com a
- > escrita, sem a qual a pesquisa mostra-se amputada.
- > Foi exatamente neste ?meio como ponto zero? que o Grupo Meio Fio se
- > pautou ao estudar os textos, discutir os encaminhamentos e partir para
- > a prática. O momento agora é o de registrar as reflexões.
- >
- > - Quanto ao texto Enredando o Pensamento: Redes de Transformação e
- > Subjetividade de André Parente, no que se refere à ?produção de
- > subjetividade?, embora esta Intervenção Praça/Casa na tenha se
- > passado no ciberespaço, de que trata o texto, ela foi capaz de
- > engendrar processos de subjetivação pelos quais a coletividade e os
- > indivíduos se fizeram sujeitos, graças ao modo como ?resistiram e
- > escaparam tanto aos poderes quanto aos saberes constituídos?, ou
- > seja, diante do enfrentamento das redes e campos de forças sociais
- > estabelecidos. Quando expandimos o espaço da praça/feira e o
- > definimos como praça/feira/casa estávamos conjugando relações de
- > ?vizinhança entre os pontos e elementos? e que estes formam tramas
- > de redes em movimento.
- > Levando em conta o texto, também podemos considerar está experiência
- > como ?heterotópica, o qual aponta para o desejo da reunião de todos
- > os lugares em um só lugar?. Neste caso a praça se conecta também
- > com a feira, a casa, a arte, a educação... em torno de um mesmo
- > sítio.
- > Vale lembrar ainda que as trocas de textos pela internet, os e-mails, as
- > visitas aos sites, a criação de um blog, com que o grupo passou a se
- > alimentar, ?tiveram o poder de produção de subjetividade e do
- > pensamento?, como se configura no texto de André Parente, e que
- > farão parte das investigações do grupo.
- >
- > - Em conformidade com o texto Pedagogia da Pesquisa-Ação de Maia
- > Amélia S. Franco, esta Intervenção Praça/Casa trouxe algumas
- > constatações, entre outras, como ?a construção de relações
- > democráticas; a participação dos sujeitos; o reconhecimento dos
- > direitos individuais, culturais e étnicos das minorias; a tolerância
- > a opiniões divergentes; e ainda a consideração de que os sujeitos
- > mudam mais facilmente quando impelidos por decisões grupais?. Em
- > nenhum momento o coletivo deixou de gerenciar a prática, sempre
- > considerando a voz do sujeito outro como parte metodológica da
- > investigação, mesmo nos momentos de conflito que acabaram por gerar
- > decisões produtivas emergidas do processo.

- > 7 - Na sua opinião, foi acertada a escolha pela metodologia de Pesquisa Ação, utilizada pelo grupo Meio Fio de Pesquisa e Ação, para realização da Intervenção Urbana Praça Casa? Quais as vantagens e desvantagens desse método?
- > Como o objetivo da pesquisa é trabalhar com práticas reflexivas, a metodologia mais indicada é certamente a de Pesquisa Ação, sobretudo se levarmos em conta que não há um interesse por dados estatísticos, critérios quantitativos e sim de gerar uma pesquisa pedagógica que contribua com a formação e emancipação dos sujeitos envolvidos no processo participativo em direção a uma mudança de percepção e de atitude frente a um problema coletivo de interesse de todos.
- > Uma das principais vantagens é a de que a pesquisa e a ação caminham juntas conforme o interesse de transformação da prática pelo grupo.
- > Outro ponto é seu caráter democrático em que o pesquisador assume o papel de pesquisador e de participante, ao mesmo tempo, ao lado dos sujeitos do grupo, por meio de um processo de reflexão-ação coletivo. Nesse sentido o trabalho se dá de forma horizontal, de igual para igual, sem hierarquização de papéis, já que as decisões são grupais.
- > Por outro lado, se não houver um nível de tolerância para se trabalhar as diferenças de opiniões, esse modelo pode comprometer o ajustamento de relações democráticas e dificultar o encaminhamento da pesquisa.
- > Outro fator é que um processo de reflexão-ação coletiva está sujeito à imprevisibilidade, exigindo do grupo disposição para mudanças de estratégias que devem ser negociadas de forma coletiva.
- >
- > 8 - Faça uma rápida avaliação do trabalho em grupo, observando os pontos fracos e positivos, diante da operacionalização da Intervenção Urbana Praça Casa?
- >
- > Entre os pontos positivos destacam-se:
- > - o compromisso de alguns sujeitos do grupo desde o início da pesquisa até a realização e desmontagem da Intervenção.
- > - a escolha do local e o bom nível dos trabalhos apresentados;
- > - o material gráfico de divulgação;
- > - a contribuição do CEFETCE: material impresso; transporte e técnico;
- > - o envolvimento dos artistas, a aceitação da comunidade (feirantes e moradores);
- > - a participação de professores do CEFETCE: Lourdinha (Cultura Popular); Nonato (Música), Margareth (Fotografia); Pacelli (Pintura);
- > - repercussão na mídia;
- > - cobertura dos trabalhos como registro para estudos;
- > - a segurança e ausência de violência.
- >
- > Quanto aos negativos:
- > - a divisão de tarefas que acabou sobrecarregando alguns mais do que outros;
- > outros;

- > - a escolha da data que coincidiu com a festa dos ex-alunos do CEFETCE;
- > - o não cumprimento, na íntegra, da programação anunciada, bem como
- > do horário estabelecido;
- > - a falta de uma melhor divulgação da ação nas salas de aula e entre
- > os alunos e professores;
- > - o curto espaço de tempo para se trabalhar a produção da ação;
- > - o não envolvimento de mais professores de outras áreas do
- > conhecimento;
- > - problemas com iluminação e limpeza; pouco envolvimento da
- > Prefeitura.
- >
- > 9. Quais suas sugestões para melhorar a produtividade do grupo Meio
- > Fio de Pesquisa e Ação, tanto levando em conta essa ação, há pouco
- > vivenciada, como considerando a continuidade de estruturação do grupo?
- >
- > - Um maior envolvimento do grupo nos estudos de texto, sobretudo, com
- > relação à frequência;
- > - compromisso com a próxima etapa;
- > - a criação de códigos de conduta para a nova etapa de trabalhos e
- > chegada de novos membros;
- > - produção de texto com participação em encontros científicos;
- > - buscar bolsas de pesquisa e monitorias.
- >
- > 10. O grupo está em condições de avançar para uma ação mais
- > complexa, de abrangência maior?
- > Embora esta experiência tenha sido satisfatória, para uma prática de
- > maior dimensão precisará de um maior esforço e comprometimento de
- > trabalho, o que parece não estar acontecendo, considerando a
- > dificuldade de retomada dos estudos.
- >

2. Emanuel Oliveira.

1 - Descreva em poucas linhas o projeto inicial do seu trabalho para a Intervenção Urbana Praça Casa?

Identities Perdidas é uma ação urbana realizada pelo grupo Carne de Porco, do qual faço parte. O primeiro passo foi digitalizar cédulas de identidade originais e manipulá-las de forma que a foto 3x4, a assinatura e os dados pessoais sejam desfigurados, fazendo com que a nova identidade não tivesse rosto, assinatura ou referências familiares particulares e individuais. A segunda fase do projeto foi perder as novas identidades. Os integrantes do grupo saíram andando normalmente pelas ruas e praça da intervenção soltando, discretamente, as cédulas em lugares aleatórios e/ou não.

2 - Entre o projeto inicial e a realização quais foram as dificuldades?

A dificuldade foi a não realização da primeira fase do projeto em tempo hábil para impressão patrocinada pelo CEFET.

Outro incomodo foi a ausência da equipe de registros do grupo Meio Fio durante a atividade. A ação teve de ser registrada por visitantes ocasionalmente conhecidos e pelo professor Herbert.

3 - O trabalho sofreu alguma alteração, em relação ao projeto inicial, durante sua execução? Comente, caso afirmativo, que transformações foram percebidas.

O trabalho não sofreu alterações muito perceptíveis, apenas um amadurecimento natural de qualquer processo.

4 - Que tipo de aprendizagem foi possível, diante da Intervenção Urbana Praça Casa, para sua formação como artista e/ou educador? Como artista o principal ponto é a quebra de antigos conceitos e preconceitos sobre o fazer artístico. Materiais e formas foram aos poucos sendo desmistificados de seus contextos artísticos para algo simples e não menos artístico.

Como educador acredito que, mesmo com toda perversidade e crueldade que acreditamos existir, as ruas são, ainda, de e para onde devemos estender nossas produções. O diálogo com o público, fez-me ficar atento a simplicidade, tanto como artista como educador.

5 - Baseado nesta experiência é possível afirmar que a cidade pode ser um espaço de aprendizagem como sala de aula? Se sim, em que sentido?

A percepção do lugar onde se existe é algo que poucos fazem. Descobrir que existem pessoas e histórias que vem junto, é que rege o diálogo. Se o crescimento só existe a partir da dialética, como comentou Barrinha em um dos primeiros encontros do grupo Meio Fio, é possível que artistas adquiram uma cultura tal que não existe dentro da academia ou museu. Para educadores o contato com o público é algo que os livros não conseguem simular.

Comentando uma experiência, mostrei a ilustração que estampava o material gráfico da Intervenção para o motivador da mesma e a resposta foi imediata. O vendedor de galinhas emocionou-se instantaneamente a ponto de quase chorar. Pegou minha mão e agradeceu. Esse contato, essa reação é o que não se corrompe por políticas ou sistemas de arte.

6 - Quais as ligações que podemos estabelecer deste projeto de Intervenção Urbana Praça Casa com os textos estudados pelo grupo?

7 - Em sua opinião, foi acertada a escolha pela metodologia de Pesquisa Ação, utilizada pelo grupo Meio Fio de Pesquisa e Ação, para realização da Intervenção Urbana Praça Casa? Quais as vantagens e desvantagens desse método?

Acredito ser um método acertado. Atividades sem reflexão tendem a ser vazias.

Como vantagem e desvantagem ao mesmo tempo, acredito que é o caráter democrático. O vício faz com que os membros andem em passos lentos e molengas. Por outro lado, acredito que a construção só existe a partir da dialética. Então, democracia para o povo.

8 - Faça uma rápida avaliação do trabalho em grupo, observando os pontos fracos e positivos, diante da operacionalização da Intervenção Urbana Praça Casa?

Quero arbitrariamente complementar a primeira pergunta do questionário: qual foi sua função, excetuando-se os trabalhos de arte, para a Intervenção Urbana Praça Casa?

Realizei produção, assistência técnica e material gráfico de divulgação.

Dentro de um grupo de artistas, o problema é que só temos artistas. É como se fossemos fazer uma cirurgia e só tivéssemos médicos. Nenhum enfermeiro ou residentes ou alguém para limpar o sangue, limpar um bisturi. Enfim, os médicos poderiam, por si, assumir funções e não deixar o paciente com deficiência de atenção. Poucos foram os que se disponibilizaram a realizar outras tarefas que não a de promover algum trabalho 'de arte'. Essa pergunta é para que em próximas atividades assumamos papéis outros também, como organizadores, agitadores, espectadores, pastores, gritadores, entregadores de panfleto, ou só uma pessoa legal pra dizer que tá massa!

Como pontos positivos:

- o compromisso de alguns sujeitos;
- a escolha do local;
- o material gráfico de divulgação;
- a contribuição do CEFETCE;
- a aceitação da comunidade;
- a participação de professores do CEFETCE;
- mídia;
- a segurança e ausência de violência.

- a participação de pessoas que não são do grupo

Como pontos negativos:

- o descaso em cumprir prazos e horários durante as reuniões;
- a falta de divisão de tarefas, eu diria até a falta de tarefas definidas (como: organizador, apoio...);
- cobertura dos trabalhos como registro;
- o não conhecimento da programação pela equipe de registro;
- o comprometimento e envolvimento de alguns artistas;
- crises de estrelismo, dependência da existência do coordenador do grupo, bem como atitudes relapsas para a realização de algumas atividades;
- o equipamento de som, que dificultou a execução de entrevistas e apresentações;
- o não cumprimento da programação anunciada;
- o não cumprimento do horário estabelecido;
- a falta de divulgação;
- problemas com iluminação e limpeza;
- falta de equipamento de apoio aos participantes (água, comida, lanches...);

Como aspectos negativos depois da ação:

- a não reflexão da atividade;
- a má manutenção da rede através da internet, bem como a não atualização do blog;

9. Quais suas sugestões para melhorar a produtividade do grupo Meio Fio de Pesquisa e Ação, tanto levando em conta essa ação, há pouco vivenciada, como considerando a continuidade de estruturação do grupo?

- regras! E fazê-las cumprir. Um sistema mais rígido de reuniões, com discussões sempre dentro das pautas;
- referências visuais, como registros de outras atividades para serem discutidos;
- conhecer aspirações pessoais;
- produção de reflexão;
- comprometimento;
- busca de apoios financeiros.

10. O grupo está em condições de avançar para uma ação mais complexa, de abrangência maior?

Sim! Mesmo que tenhamos considerado a primeira intervenção como a menor, ela foi grandiosa. Superou minhas expectativas quanto ao grupo. Tivemos muitas atividades e conseguimos ocupar a praça em um contexto maior, nisso incluo o espaço físico, que, sim, conseguimos dar conta.

A existência de um cronograma de atividades para as reuniões sanaria alguns problemas que tivemos. Como exemplo: poderíamos reunir todo o tempo que nos resta para a próxima atividade e dividi-lo em algumas partes: reflexão acerca da primeira atividade, estudo de textos e referências visuais e inscrição de novos projetos.

Esperança e ansiedade para a próxima fase!

3. Lucíola Feijó.

1 - Descreva em poucas linhas o projeto inicial do seu trabalho para a Intervenção Urbana Praça Casa?

Trab. 6 – Bicicletas Brancas

Intervenção-Performática que se propõe ao público como uma dádiva. As bicicletas brancas, são propostas, questionando a propriedade privada, como símbolo de um movimento em prol da confiança. No movimento provos estas foram propostas como livres. As mudas são o elo final desse encontro com os transeuntes, pois é o que impulsiona questionamentos e discussões acerca do ato de plantar árvores e as problemáticas que inspiram tal ato.

2 - Entre o projeto inicial e a realização deste quais foram as dificuldades?

Trab. 6 – Bicicletas Brancas

O projeto inicial tratava de uma performance proposta aos visitantes, porém não houve adesão de mais ninguém além dos três participantes iniciais. Inicialmente a idéia era distribuímos às 9h, porém o horário divulgado fora às 20h. Em nenhum dos dois horários houve acerto. As pessoas que se propuseram a participar não podiam estar presentes nesses horários. Realizamos quando foi possível. No momento que os participantes do Percursos Urbanos chegaram na praça, foi entendido que seria aquele momento de confraternização, o melhor instante para a performance.

3 - O trabalho sofreu alguma alteração, em relação ao projeto inicial, durante sua execução? Comente, caso afirmativo, que transformações foram percebidas.

Trab. 6 – Bicicletas Brancas

A idéia inicial era trabalhar com um grupo de bicicletas brancas que distribuiria mudas de plantas frutíferas e ornamentais para os transeuntes. Contava-se com a participação de seis bicicletas, porém só estiveram presentes quatro bicicletas que acabaram sendo utilizadas por várias pessoas em vários momentos do dia. Não

somente para distribuir as mudas mas também como instrumentos lúdicos de confraternização o que foi bem interessante pois se instaurou novamente o significado das bicicletas brancas como bicicletas livres, dando maior força à intervenção.

Pensou-se em distribuir as mudas unidas a um termo de responsabilidade, porém a ordem dos acontecimentos impediu a impressão destes papéis, que em algum momento foram confeccionados manualmente, mas logo deixados de lado pela pouca força semiótica que um papel escrito teria no ato, afinal a característica de oficialidade estava perdida quando este termo de responsabilidade fora manuscrito e não impresso.

As mudas foram distribuídas de forma a valorizar a comunicação interpessoal, envolvendo portanto uma conversa íntima com cada sujeito que recebia a muda. Houve casos bem interessantes. Como o do senhor que estava com a esposa se recuperando de um câncer e que desejava obter uma muda de graviola, que segundo o médico consultado era de alto valor para a recuperação de pacientes de câncer.

4 - Que tipo de aprendizagem foi possível, diante da Intervenção Urbana Praça Casa, para sua formação como artista e/ou educador?

Este tipo de experiência com Arte Urbana, como artista, contribuiu para expandir o conceito de arte nos dias de hoje, para ir além dos meios tradicionais de produção e recepção, forma e matéria, representação e expressão, sobretudo, alterando as relações espacial-temporais do processo de criação.

Como comunicadora, a expansão se deu para além da relação comum entre os transeuntes de um espaço público, ampliando os modos de comunicação históricos e culturais da construção de encontros com os quais estava habituado a lidar.

Esta experiência reafirmou, para mim, a conformação do saber social do educador que se faz conjuntamente com o saber dos atores individuais, com isso, alimentando nossa prática profissional.

Neste caso, mais ainda, considerando os métodos da Pesquisa-ação, utilizado como instrumento pedagógico, em que sujeitos e pesquisadores estão empenhados numa transformação participativa com a finalidade de produzir novos conhecimentos e novos encontros.

Percebendo na diversidade de intensidades e interesses e expressões uma potência incrível na criação de novos subsídios para a instauração de valores. Apresentação de idéias aos cidadãos comuns que poderá causar uma maior movimentação no processo de criação em meio aos meios de comércio, como por exemplo as tapiocas coloridas, que poderão a partir desta intervenção serem utilizadas pelos próprios feirantes, como valor agregado. E os sonhos ritualizados, como também uma forma de oferecer aos clientes uma vivência além do próprio ato de alimentar-se. O ato de doação de mudas foi para além da relação público privado, passando portanto pela indagação: propriedade privada é real, ou necessária à sociedade? Ou se trata somente de uma postura viciada de seres que temem pelo que o outro pode pensar?

5 - Baseado nesta experiência é possível afirmar que a cidade pode

ser um espaço de aprendizagem como sala de aula? Se sim, em que sentido?

A Praça, em todo seu contexto de existência espacial e temporal possibilita já por si uma relação dos moradores e visitantes com um lugar de encontro, de descanso, de alimentação ou de sobrevivência. Porém o fato de estarmos impregnados de sentidos do que é público como o lugar do proibido, deixamos que a praça seja vivenciada dentro de uma intensidade que é de contensão e não de expansão. Porém nesta praça já existe um exercício de exposição e criação, que passa somente pelo sentido de valor do possuir e não transgride essas regras da sociedade do espetáculo. Por isso tudo a intervenção casa praça foi acertiva por possibilitar aos realizadores e aos viventes da praça uma experiência para além do campo de valores consumistas, pois foram propostas relações poéticas participativas, logo em constante modificação, logo abertas à intervenção do público. Uma ação que trouxe a postura mais íntima do ser humano para o espaço público: a casa_ lugar de espreguiçar-se, de chorar, de gritar, de indignar-se, de purificar-se, de poder.

6 - Quais as ligações que podemos estabelecer deste projeto de Intervenção Urbana Praça Casa com os textos estudados pelo grupo?

Como não li os textos, posso somente me regozijar com estas colocações abaixo:

- O texto da Vera M. Pallamin sobre Arte Urbana, quando ela fala de Territorialidade e Lugar, cabe bem dentro da nossa prática de Intervenção Praça/Casa ao associar territorialidade à promoção de identidade. ?Nesse sentido agencia solidariedades e arregimenta interesses, criando campos de ação balizados e, por vezes, inéditos em relação àqueles envolvidos, delineando-lhes um lastro de relações simbólicas que os situa social e culturalmente.?

A partir dessa idéia podemos dizer que a Intervenção Praça/Casa, de forma solidária e de comum interesse, interferiu nos campos de ação instituídos da Praça da Feira da Gentilândia, enriquecendo-lhes as possibilidades de relações simbólicas como fenômeno social e cultural.

A ação permitiu uma requalificação do espaço ao conjugar condutas comportamentais com reorganização do espaço, neste caso, por meio da arte, configurando-lhe uma nova identidade, uma reconstrução de sentidos, em sintonia com as ações sociais e artísticas sobre ele efetuada. Deslocar para praça ambientes domésticos e com eles criar uma atmosfera de convivência social é transformar este lugar de passagem em lugar ? identitário?, cujas relações simbólicas e culturais conferem-lhe caráter antropológico.

- No texto Armadilhas para os sentidos: uma experiência no espaço-tempo da arte, Ana Maria Tavares fala que ?Ao contrário de privilegiar o objeto como um circuito fechado de significações, a produção artística caminhou rumo à definição daquilo que conhecemos hoje como site-specific, ou seja, a obra cuja origem e significação está intimamente ligada às características

intrínsecas do lugar.? Com a Intervenção Praça/Casa esta idéia de obra de arte que não se fecha nela mesma, mas como espaço aberto, parece exemplificar bem o conceito de site-specific na medida em que esta ação interagiu com as características específicas da Praça da Feira da Gentilândia, interrelacionando-a com outros pontos de um sistema mais complexo da rede urbana (casa, praça, bairro, cidade...).

- Em relação ao texto de Jean Lancri Colóquio Sobre a Metodologia da Pesquisa em Artes Plásticas na Universidade, pode-se dizer que esta experiência de Intervenção está diretamente ligada à idéia de que? ponto de partida da pesquisa situa-se, contudo, obrigatoriamente na prática plástica ou artística do estudante, com o questionamento que ela contém e as problemáticas que ela suscita?. Atrelada a esta prática se faz necessário uma articulação indissociável com a escrita, sem a qual a pesquisa mostra-se amputada.

O

Foi exatamente neste ?meio como ponto zero? que o Grupo Meio Fio se pautou ao estudar os textos, discutir os encaminhamentos e partir para a prática. O momento agora é o de registrar as reflexões.

- Quanto ao texto Enredando o Pensamento: Redes de Transformação e Subjetividade de André Parente, no que se refere à ?produção de subjetividade?, embora esta Intervenção Praça/Casa não tenha se passado no ciberespaço, de que trata o texto, ela foi capaz de engendrar processos de subjetivação pelos quais a coletividade e os indivíduos se fizeram sujeitos, graças ao modo como ?resistiram e escaparam tanto aos poderes quanto aos saberes constituídos?, ou seja, diante do enfrentamento das redes e campos de forças sociais estabelecidos. Quando expandimos o espaço da praça/feira e o definimos como praça/feira/casa estávamos conjugando relações de vizinhança entre os pontos e elementos? e que estes formam tramas de redes em movimento.

Levando em conta o texto, também podemos considerar esta experiência como ?heterotópica, o qual aponta para o desejo da reunião de todos os lugares em um só lugar?. Neste caso a praça se conecta também com a feira, a casa, a arte, a educação... em torno de um mesmo sítio.

Vale lembrar ainda que as trocas de textos pela internet, os e-mails, as visitas aos sites, a criação de um blog, com que o grupo passou a se alimentar, ?tiveram o poder de produção de subjetividade e do pensamento?, como se configura no texto de André Parente, e que farão parte das investigações do grupo.

- Em conformidade com o texto Pedagogia da Pesquisa-Ação de Maia Amélia S. Franco, esta Intervenção Praça/Casa trouxe algumas constatações, entre outras, como ?a construção de relações democráticas; a participação dos sujeitos; o reconhecimento dos direitos individuais, culturais e étnicos das minorias; a tolerância a opiniões divergentes; e ainda a consideração de que os sujeitos mudam mais facilmente quando impelidos por decisões grupais?. Em

nenhum momento o coletivo deixou de gerenciar a prática, sempre considerando a voz do sujeito outro como parte metodológica da investigação, mesmo nos momentos de conflito que acabaram por gerar decisões produtivas emergidas do processo.

7 - Em sua opinião, foi acertada a escolha pela metodologia de Pesquisa Ação, utilizada pelo grupo Meio Fio de Pesquisa e Ação, para realização da Intervenção Urbana Praça Casa? Quais as vantagens e desvantagens desse método?

Como o objetivo da pesquisa é trabalhar com práticas reflexivas, a metodologia mais indicada é certamente a de Pesquisa Ação, sobretudo se levarmos em conta que não há um interesse por dados estatísticos, critérios quantitativos e sim de gerar uma pesquisa pedagógica que contribua com a formação e emancipação dos sujeitos envolvidos no processo participativo em direção a uma mudança de percepção e de atitude frente a um problema coletivo de interesse de todos.

Uma das principais vantagens é a de que a pesquisa e a ação caminham juntas conforme o interesse de transformação da prática pelo grupo.

Outro ponto é seu caráter democrático em que o pesquisador assume o papel de pesquisador e de participante, ao mesmo tempo, ao lado dos sujeitos do grupo, por meio de um processo de reflexão-ação coletivo. Nesse sentido o trabalho se dá de forma horizontal, de igual para igual, sem hierarquização de papéis, já que as decisões são grupais.

Por outro lado, se não houver um nível de tolerância para se trabalhar as diferenças de opiniões, esse modelo pode comprometer o ajustamento de relações democráticas e dificultar o encaminhamento da pesquisa.

Outro fator é que um processo de reflexão-ação coletiva está sujeito à imprevisibilidade, exigindo do grupo disposição para mudanças de estratégias que devem ser negociadas de forma coletiva.

8 - Faça uma rápida avaliação do trabalho em grupo, observando os pontos fracos e positivos, diante da operacionalização da Intervenção Urbana Praça Casa?

Entre os pontos positivos destacam-se:

- o compromisso de alguns sujeitos do grupo desde o início da pesquisa até a realização e desmontagem da Intervenção.
- a escolha do local e o bom nível dos trabalhos apresentados;
- o material gráfico de divulgação;
- a contribuição do CEFETCE: material impresso; transporte e técnico;
- o envolvimento dos artistas, a aceitação da comunidade (feirantes e moradores);
- a participação de professores do CEFETCE: Lourdinha (Cultura Popular); Nonato (Música), Margareth (Fotografia); Pacelli (Pintura);
- repercussão na mídia;
- cobertura dos trabalhos como registro para estudos;

- a segurança e ausência de violência.

Quanto aos negativos:

- a divisão de tarefas que acabou sobrecarregando alguns mais do que outros;
- a escolha da data que coincidiu com a festa dos ex-alunos do CEFETCE;
- o não cumprimento, na íntegra, da programação anunciada, bem como do horário estabelecido;
- a falta de uma melhor divulgação da ação nas salas de aula e entre os alunos e professores;
- o curto espaço de tempo para se trabalhar a produção da ação; **considero que na verdade estamos diante de uma característica própria do ser humano deixar tudo para ultima hora, a resolução disto talvez seja somente a estipulação de um cronograma de ação e uma divisão prévia de tarefas.**
- o não envolvimento de mais professores de outras áreas do conhecimento; **percebo que os convites não foram feitos, talvez uma reunião especial com a presença deles poderia ter facilitado a empatia desses para com a proposta, afinal somente a divulgação os impelia a participar de uma forma espectral.**
- problemas com iluminação e limpeza; pouco envolvimento da Prefeitura.
- **Erros de dados na divulgação o que poderia ter sido resolvido com um simples telefonema ou coleta completa dos dados básicos para a divulgação. Reconheço que houve um vacilo de minha parte quando não enviei o projeto na data combinada, e por isso o trabalho das bicicletas foi divulgado como meu e não do coletivo barulho bom. Mas o trabalho do David da Paz havia sido enviado com todos os dados relativos à escola de bens imateriais, mas mesmo assim fora divulgado como somente dele.**

9. Quais suas sugestões para melhorar a produtividade do grupo Meio Fio de Pesquisa e Ação, tanto levando em conta essa ação, há pouco vivenciada, como considerando a continuidade de estruturação do grupo?

- Um maior envolvimento do grupo nos estudos de texto, sobretudo, com relação à frequência; **Desejo ser assídua e que as outras partes envolvidas também o sejam, além de cruel com minhas próprias limitações, em termos de academicidade, literariedade e discussão dos pontos em discussão, diferente do que tenha sido durante a faculdade.**
- compromisso com a próxima etapa; **Precisamos valorizar o outro em seu todo, em termos afetivos também. Através de uma vivência ritualística acredito podermos alcançar uma sintonia sem precedentes. Proponho um encontro, estritamente com todos os integrantes do meio fio. O qual se trata de uma experimentação inter-potencial através da bio-dança.**
- a criação de códigos de conduta para a nova etapa de trabalhos e chegada de novos membros; **Penso nesse código como uma necessidade latente, porém imagino que após um momento como o que proponho e imagino que todos o desejam, iremos ter mais facilidade em criar tal código e segui-lo.**
- produção de texto com participação em encontros científicos; **Extrema importância!! Poderíamos realizar oficinas de produção de texto em conjunto. Sei**

que pode parecer primário, porém me parece ser necessário para alguns dos integrantes, já que para mim o é.

- buscar bolsas de pesquisa e monitorias. Não sei como poderei participar disso já que minha situação acadêmica hoje é bem delicada. Não recebi o diploma, por não ter entregue ainda a parte escrita de meu tcc. Por isso ainda não ingressei no mestrado. A ordem das causas e efeitos nesse meu caso é uma questão emocional, porém passível de resolução.

10. O grupo está em condições de avançar para uma ação mais complexa, de abrangência maior?

Comprometo-me a dedicar-me ao grupo com todas as minhas forças, pesquisando, organizando-me, fichando todos os textos antigos e novos, produzindo conhecimento e expondo todas minhas idéias e conceitos relativos a cada uma da melhor forma possível, e se não me fizer ser compreendida espero que seja impelida a uma maior capacidade de comunicação, através de colocações do coletivo a que pertenço com tamanho empenho.

4. Sonia Figueiró.

> 1 - Descreva em poucas linhas o projeto inicial do seu trabalho para a

> Intervenção Urbana Praça Casa?

>

> Trab. Foto-linguagem:

> Foto – Instalação, utilizando fotografia tiradas previamente de

> mercadorias expostas à venda nas barracas da feira e apresentadas

> dispostas ao lado do material fotografado, no intuito de trazer novas

> percepções, novas experiências ao se deflagrar arte e cotidiano.

> 2 - Entre o projeto inicial e a realização deste quais foram as

> dificuldades?

> Primeiro encontrar os mesmos elementos fotografados para expor as

> fotos ao lado, no dia da intervenção. Havia uma certa necessidade de

> organização estrutural, de sentir o melhor jeito e local. Desse modo

> o trabalho teria que ser logo no início da manhã pois a feira

> terminaria próximo de meio dia. Como tive que ajudar no transporte do

> material da Escola para a Praça e na arrumação da Praça-Casa, senti

> certa dificuldade em manter uma maior sintonia com o espaço durante

> o processo de montagem da instalação, a qual percorria quase toda a

> feira. Os feirantes desde o primeiro momento desejaram as fotografias

> como presente, algo tão visivelmente importante para eles, que não

> pude dizer não. Além disso a maioria das fotografias após a

> intervenção apresentavam manchas de água e algumas amassadas fato

> que dificultaria o seu uso posterior.

>

- > 3 - O trabalho sofreu alguma alteração, em relação ao projeto
- > inicial, durante sua execução? Comente, caso afirmativo, que
- > transformações foram percebidas.
- >
- > A disposição das fotos, que seria sobre o balcão ao lado da
- > mercadoria e que depois durante a montagem, sofreu modificações dado
- > as condições locais e exigências de alguns feirantes quanto a
- > possível redução de espaço de suas mercadorias. O número de
- > fotografias foi reduzido devido ao custo elevado e tamanho das
- > revelações.
- >
- > 4 - Que tipo de aprendizagem foi possível, diante da Intervenção
- > Urbana Praça Casa, para sua formação como artista e/ou educador?
- >
- > Penso que o projeto de intervenção urbana, a feira como lugar de
- > encontro, uma casa a se desdobrar nesse espaço, em uso comum com a
- > Praça e a feira, remete a novos espaços de sociabilidade, o privado
- > para o público, o diálogo sem divisões sociais, conjugando uma nova
- > forma de viver e existir. Esse contexto permite criar a teia de
- > relações tão comum na própria dinâmica da vida, aspecto esse que não
- > deve passar despercebido nem para o artista nem para o educador que
- > há em nós. O artista criando significados a partir da estruturação da
- > obra e o educador a perceber a obra, a interagir com ela, produzindo
- > transformações capazes de prover novas experiências e conhecimento.
- > Acredito que na realização que foi a “vivência” desse projeto de
- > intervenção, como integrante do grupo, o artista e educador em mim,
- > não estavam dissociados, formavam um só corpo, uma só semântica, uma
- > só experiência poética, lúdica e geradora de
- > sensibilização e auto -conhecimento.
- >
- > 5 - Baseado nesta experiência é possível afirmar que a cidade pode
- > ser um espaço de aprendizagem como sala de aula? Se sim, em que
- > sentido?
- > Sim, a cidade pode e deve ser esse lugar onde o aprender junto, o
- > criar junto, passa pelo processo de construção de subjetividade, de
- > identidade do indivíduo no espaço urbano, que passa a compreender a
- > teia de relações criadas pelo contato social, da natureza pulsante, a
- > re-configurar em cada encontro, consigo mesmo e com o outro, sua
- > condição de participante da construção de saúde social e bem viver em
- > comum.
- >
- > 6 - Quais as ligações que podemos estabelecer deste projeto de
- > Intervenção Urbana Praça Casa com os textos estudados pelo grupo?
- >
- > O estudo do texto “ Enredando o Pensamento: Redes de Transformação e
- > Subjetividade”, de André parente, a abordagem de rede, o ciberespaço
- > a exercer um processo de mudanças estruturais na própria sociedade, a
- > partir da constante transformação das subjetividades. Esse novo modo
- > de configurar relações, traz um sentido amplo a ser seguido no

- > processo de intervenção, se considerarmos o espaço da Praça Casa com
- > uma configuração semelhante a rede da informação, onde se encontram
- > os fenômenos, onde circula o sangue da inclusão, onde o espaço
- > urbano ficou dominado pela trama das relações humanas e acessíveis.
- > O estudo sobre site-specific (Um lugar após o outro: anotações sobre
- > site specific de Miwon Kwon) traz ao trabalho de intervenção urbana,
- > essa compreensão de presença, de existência do espaço da arte como
- > espaço real, próximo do observador que passa a integrar também a
- > obra, que interage, que se deixa contaminar e é contaminado pela
- > experiência sensorial e imediata, quase instantânea e precisa. A
- > Praça Casa como um trabalho de site specific, agrupa-se no espaço
- > urbano, a Praça da feira, acompanhando e deixando-se moldar pelo
- > próprio contexto dessa paisagem. Como site specific, passa a ser
- > parte integrante dessa estrutura maior a re-configurando em conceito
- > e percepção.
- > O texto “Pesquisa-ação colaborativa: construindo seu significado a
- > partir de experiências como a formação docente” de Selma Garrido,
- > traz o importante conceito de pesquisa ação que serviu como guia
- > desse projeto. A formação do grupo Meio Fio de pesquisa - ação, com
- > objetivos e metas comuns, (a intervenção urbana) e com ações que
- > expressam práticas sociais reflexivas. A problemática do objeto de
- > pesquisa, a relevância do contexto teórico, foi capaz de criar uma
- > maior consciência durante o processo de intervenção e transformar as
- > ações na construção de conhecimento e principalmente de auto-
- > reflexão.
- > O texto “Pedagogia de pesquisa-ação” de Maria Amélia Santoro,
- > resalta o papel de caráter pedagógico da pesquisa-ação, importante
- > para a prática do Grupo cujo exercício dessa primeira intervenção,
- > traz questões práticas reflexivas, como instrumento em sua dinâmica
- > pedagógica investigativa e dialética.
- > 7 - Em sua opinião, foi acertada a escolha pela metodologia de Pesquisa
- > Ação, utilizada pelo grupo Meio Fio de Pesquisa e Ação, para
- > realização da Intervenção Urbana Praça Casa? Quais as vantagens e
- > desvantagens desse método?
- >
- > A metodologia da pesquisa-ação permite que se construa uma ação
- > reflexiva e que seja capaz de gerar processos de transformação nos
- > elementos participantes, a partir de consciência de si durante o
- > processo da pesquisa. Mas, é preciso que haja condições para
- > auto-formação e emancipação do sujeito da ação, daí a relevância da
- > pesquisa-ação como exercício pedagógico e amplamente dialético.
- >
- > 8 - Faça uma rápida avaliação do trabalho em grupo, observando os
- > pontos fracos e positivos, diante da operacionalização da
- > Intervenção Urbana Praça Casa?
- >
- > O grupo, do qual me incluo, não parece ter definida sua identidade.
- > São integrantes que se revezam, não há quase vínculos construídos,

- > falta amor pelo processo da pesquisa-ação em si e maior consciência
- > de seus princípios geradores, do diálogo participativo e
- > transformador.
- > Vejo por outro lado, o Grupo num processo de descobertas e criação,
- > dado a dimensão dos trabalhos produzidos especialmente para essa
- > intervenção, o que mostra interesse e anseio dos participantes.” No
- > agir comunicativo a confiança e o comprometimento do Grupo se
- > desenvolve mediante o saber compartilhado”
- > O pesquisador por outro lado é peça preponderante nesse processo de
- > gestação, em que é estimulada a reflexão permanente sobre a ação,
- > tendo como instrumento a avaliação das etapas do processo e sua
- > reflexão através do diálogo, meio potencialmente de abertura, de
- > inclusão, de reconhecimento do outro como ser rico de possibilidades.
- > Senti falta do diálogo mais interdisciplinar, unindo outras áreas de
- > conhecimento a arte e capaz de gerar bons frutos.
- >
- > 9. Quais suas sugestões para melhorar a produtividade do grupo Meio
- > Fio de Pesquisa e Ação, tanto levando em conta essa ação, há pouco
- > vivenciada, como considerando a continuidade de estruturação do grupo?
- >
- > Parte do que respondi na pergunta 08 aqui se encaixa.
- > Outra questão é sobre a atuação do Pesquisador que precisa ser mais
- > potente no sentido de despertar interesse e participação dos
- > integrantes do Grupo.
- >
- > 10 ? O grupo está em condições de avançar para uma ação mais
- > complexa, de abrangência maior?
- > Nesse momento acredito que não. Mas, com a prática, com mudanças de
- > conduta, com as reflexões aqui iniciadas e principalmente com mais
- > estudo e determinação, o Grupo estará pronto.

APÊNDICE VIII / Edital Mostra de Arte Urbana Benfica (Intervenção SAUB).

**EDITAL DE MOSTRA DA SEMANA DE ARTE URBANA
BENFICA - SAUB**

APRESENTAÇÃO

O Grupo Meio Fio de Pesquisa e Ação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, em parceria com o Centro Cultural do Banco do Nordeste do Brasil – CCBNB e com o apoio da Secretaria de Cultura do Município e da Secretaria de Cultura do Estado, realizará entre 23 a 29 de agosto de 2010 a Semana de Arte Urbana Benfica - SAUB, com o objetivo de refletir sobre Arte Pública Relacional e em prol das ações de reconhecimento, por lei, do Bairro Benfica como Polo Cultural da cidade de Fortaleza. A programação da semana constará de três eixos:

- Integração dos equipamentos culturais do Bairro Benfica, mediante uma agenda unificada, com programação referente a todas às atividades da SAUB, levando em conta os parceiros envolvidos neste projeto;
- A realização de um seminário, cuja temática voltar-se-á para as potencialidades e dificuldades do Bairro Benfica e para as questões da Arte Pública como prática social; e
- Uma mostra de arte urbana com trabalhos previamente selecionados por meio deste edital eletrônico, com abrangência nacional. Esta mostra também contará com a presença de coletivos da cidade de Fortaleza, convidados de acordo com as pesquisas que vêm desenvolvendo no âmbito da Arte Pública Relacional e pela relevância de seus trabalhos, além da participação de vários segmentos nos diferentes campos da arte, educação, cultura, esporte e lazer.

MOSTRA DE ARTE URBANA

A mostra constará da SAUB e acontecerá no dia 29 de agosto, das 10:00h às 22:00h, na Av. da Universidade, entre as Av. 13 de Maio e Av. Domingos Olímpio, no Bairro Benfica, em Fortaleza, como parte da extensa programação

envolvendo as diferentes linguagens da arte (artes visuais, literatura, música, dança, cultura popular, teatro...), educação, cultura, esporte e lazer.

O Grupo Meio Fio de Pesquisa e Ação entende que tanto a intervenção urbana quanto a prática educativa interativa (que envolve a participação do outro para que a aprendizagem se efetue) comungam da idéia de que é no atrito da relação do ser humano com o outro e com o ambiente, como lugar praticado, que se formam os campos poéticos de tensão, onde se dão as práticas simbólicas e multidimensionais, nas quais arte, educação, ator social e lugar estão envolvidos.

Nesse sentido, o Grupo Meio Fio abre inscrições, em nível nacional, via este edital, para a seleção de trabalhos que receberão ajuda de custo de até R\$800,00 (oitocentos reais), mediante o montante de R\$ 8.000,00 (oito mil reais), distribuídos entre os projetos aprovados. No entanto, a mostra está aberta à participação/manifestação de qualquer pessoa ou coletivo interessado em apresentar seu trabalho, sob sua responsabilidade e custeio, desde que devidamente inscrito.

Dos artistas ou coletivos selecionados, contemplados com ajuda de custo, 5 (cinco) serão escolhidos pelo grupo Meio Fio para participarem do projeto de Intervenção Urbana na cidade de Juazeiro do Norte, em outubro de 2010, custeado pelo CCBNB como incentivo à produção artística e instrumento de fomento a projetos que estabeleçam diálogos entre as artes contemporâneas e a cena urbana local.

CONDIÇÕES DE PARTICIPAÇÃO

- Poderão inscrever-se artistas individualmente e em grupos/coletivos, ficando a cargo dos mesmos a criação e execução de suas propostas artísticas.
- O presente edital abrange a participação de artistas de todas as áreas; no entanto, serão contemplados com ajuda de custo aqueles projetos que melhor se adequarem às propostas de Arte Pública Contemporânea.
- Ao inscrever-se, o artista, grupo ou rede autoriza a comissão organizadora da SAUB a reproduzir total ou parcialmente o material enviado, bem como os resultados do trabalho.

- Não é de responsabilidade do Grupo Meio Fio a hospedagem dos artistas ou coletivos em geral. Para aqueles contemplados com a ajuda de custo, a comissão organizadora tentará acomodá-los em residências de artistas (voluntários) da cidade, de acordo com a disponibilidade destes. Para isso, devem solicitar hospedagem previamente, indicando o número de interessados. O artista, grupo ou representante do projeto selecionado arcará com as demais despesas, tais como transporte e alimentação.
- Caberá aos projetos inscritos arcar com todos e quaisquer gastos necessários para a realização e produção de suas ações, além da obrigatoriedade da retirada do mesmo no final do encontro. A comissão organizadora da SAUB não se responsabilizará pela segurança e manutenção dos trabalhos selecionados, nem por danos físicos ou morais que possam ocasionar aos participantes ou a terceiros.
- O acesso às ações propostas deverá ser obrigatoriamente público e gratuito.
- Não serão aceitas propostas que gerem qualquer tipo de risco ou constrangimento à comunidade, que possam comprometer o patrimônio ou a integridade física das pessoas, ou que impeçam o direito de ir e vir.
- Os projetos podem pleitear até o valor de R\$ 800,00 (oitocentos reais), de acordo com o orçamento, ficando a comissão organizadora responsável por distribuir o valor de R\$ 8.000 (oito mil reais) entre eles, fechando o número de contemplados quando este montante for alcançado.
- Todos trabalhos inscritos, mesmo os não contemplados com a ajuda de custo, poderão participar da mostra, desde que se responsabilizando pelo seu custeio e dentro das condições expostas neste edital.
- As propostas que se utilizarem de espaços de prédios públicos ou privados deverão negociar com os respectivos proprietários o uso desses imóveis, isentando o Grupo Meio Fio de qualquer responsabilidade por uso indevido.

DAS INSCRIÇÕES

- As inscrições serão gratuitas e estarão abertas no período de 22 de maio a 30 de junho de 2010, exclusivamente por meio eletrônico, mediante preenchimento de formulário específico, disponível no seguinte endereço: **<http://meiofiopesquisaacao.blogspot.com>**
- A inscrição de coletivos deverá ser feita por um de seus membros, ficando ele responsável por todas as negociações e contratos firmados entre o grupo e a comissão organizadora da SAUB.
- O(s) interessado(s) devem encaminhar projeto, acompanhado de ficha de inscrição. Os projetos deverão conter, de forma resumida: currículo do artista ou grupo proponente, descrição da proposta (forma de execução, proposta orçamentária, materiais utilizados), de preferência, utilizando material complementar, como imagens, textos e sons, conforme o caso.

- Apenas serão aceitas as propostas recebidas até às 24:00h (meia noite) do dia 30 de junho.
- O resultado dos contemplados com a ajuda de custo será divulgado no *blog* do Meio Fio de Pesquisa e Ação (<http://meiofiopesquisaacao.blogspot.com>) até o dia 12 de julho.
- Caberá ao projeto contemplado por este Edital arcar com todos e quaisquer gastos necessários para a realização e produção de suas ações.

DA COMISSÃO DE SELEÇÃO

- A Comissão Julgadora será formada por membros do Grupo Meio Fio de Pesquisa e Ação do IFCE, envolvidos na pesquisa prática reflexiva de Intervenção Urbana na Arte/Educação, coordenada pelo Professor Herbert Rolim.
- A seleção ocorrerá no período de 1 até 7 de julho de 2010. A divulgação dos contemplados com ajuda de custo ocorrerá a partir do dia 8 de julho, no *blog* do grupo Meio Fio de Pesquisa e Ação (<http://meiofiopesquisaacao.blogspot.com>), e serão notificados por e-mail.

DA PREMIAÇÃO

- Cada artista ou grupo de artistas contemplados com a ajuda de custo receberá o valor unitário de até R\$ 800,00 (oitocentos reais) para custear as despesas referentes à realização do seu projeto.
- A quantidade de propostas contempladas com ajuda de custo de R\$ 8000,00 (oitocentos reais) será de acordo com a distribuição do valor total de R\$8.000,00 entre os mesmos.
- Dos trabalhos contemplados com ajuda de custo, cinco serão escolhidos para participarem do projeto de Intervenção Urbana na cidade de Juazeiro do Norte, em outubro de 2010, custeado pelo CCBNB.
- Os valores serão pagos em duas parcelas, no início da SAUB e a outra, no final, por intermédio do Banco do Nordeste do Brasil. Para o recebimento da segunda parcela do pagamento será exigida a entrega de um registro em foto ou vídeo da proposta executada.

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

- Mais informações referentes à Semana de Arte Urbana Benfica, sobre Fortaleza e sobre o bairro Benfica poderão ser obtidas pelo *blog* (<http://meiofiopesquisaacao.blogspot.com>) e pelo *e.mail* (.....) do grupo Meio Fio de Pesquisa e Ação.
- O artista ou grupo selecionado ficará obrigado a cumprir fielmente os termos deste regulamento de seleção;
- A assinatura do formulário de inscrição implica na aceitação integral desta Convocatória.

- Os casos omissos relativos a esta convocatória serão decididos pelo grupo Meio Fio de Pesquisa e Ação.

CRONOGRAMA

Inscrições: de 22 de maio a 30 de junho de 2010

Seleção: de 01 até 12 de julho de 2010

Divulgação dos projetos selecionados: a partir do dia 12 de julho

Período da Semana de Arte Urbana Benfica: de 23 a 29 de agosto de 2010.

Data e local da Mostra de Arte Urbana: 29 de agosto, das 10:00 h às 22:00 h, na Av. da Universidade.

Grupo Meio Fio de Pesquisa e Ação

Blog: <http://meiofiopesquisaacao.blogspot.com>

E.mail: meiofio.pesquisaacao@gmail.com

Fone: (85)87271851.

APÊNDICE XIX / Questionários de avaliação do GMFPA (Intervenção SAUB).

1. Alexandre Mourão.

1. De um modo geral, vc acha que o Meio Fio cumpriu de forma satisfatória o projeto SAUB?

R= Sim. Tendo em vista o que foi pensado, acredito que cumprimos boa parte dos pontos tocados.

2. Quais os pontos positivos e negativos que podem ser mencionados com relação à SAUB?

R= Pontos positivos: Boa articulação com os artistas locais, tanto do bairro como de fora dele. Reativou as discussões sobre o Pólo Cultural do Benfica, como foi planejado pelo grupo. Trouxe experiência para os pesquisadores do grupo na organização de um momento de grande porte. Criou a possibilidade de vínculos com outros coletivos artísticos e também o amadurecimento de trabalhos e propostas. Fomentou na cidade uma reflexão sobre uma arte pública relacional que saísse das intervenções por si só. Pontos negativos: não teve muita aproximação com os moradores locais do Bairro. A cobertura da mídia ficou a dever. Faltou ou falta um momento de discussão pós-semana tanto com os participantes como com a comunidade como um todo.

3. Como vc avalia a sua participação na SAUB?

R= Tímida. Iniciei com mais ênfase, no entanto, por ter arranjado um emprego tive que me afastar justamente nos momentos mais cruciais.

4. O que vc mudaria no projeto SAUB?

R= Acho que o projeto estava e foi bom – me senti contemplado nele. Por hora não tenho nenhuma proposta a ser apresentada.

5. Que pontos relacionados à sua aprendizagem podem ser ressaltados? (Para responder leve em conta os aspectos práticos e teóricos: responsabilidade, conteúdo, iniciativa, produção, política, respeito, convivência, projeto, estudo...)

R= O primeiro ponto e mais interessante pra mim foi a abrangência da ação. Ou seja, não foi um evento organizado numa universidade, num curso e sim em um bairro da cidade – de uma cidade grande, vale a pena dizer. Isso ampliou muita a minha perspectiva de trabalho e de aprendizagem. É uma complexidade bem interessante. Pude notar desde a forma de apresentação artística tradicional até as mais diferentes. Foi interessante notar como a cidade se misturou as obras, ora de forma positiva, ora de forma polêmica e conflituosa. Por exemplo, até que ponto vai uma intervenção de arte no espaço público: ela é possível somente por que embeleza? Em alguns casos não ocorreu isso. Houve conflitos em muros de grafiteiros e candidatos; conflitos de ocupação de espaço entre performers e mendigos com transtornos mentais: o que era arte naquele momento? Qual o mais autêntico? Isso muito dificilmente seria possível em espaços tradicionais.

6. Qual a sua compreensão de Arte Pública depois desta experiência? Mudou alguma coisa em relação ao que vc já sabia?

R= Antes se sabia arte pública por teoria e por pequenas práticas. Nessa semana o

horizonte foi bem mais amplo. Ou tinha relação ou não tinha, ou a coisa não andava. E isso que foi o interessante: tínhamos que nos relacionar de formas que nunca vimos. Você muda sua postura academicista e passar a enxergar um conjunto musical de um colégio pequeno tão e até mais autêntico que um grupo de rock ou de samba conhecido na cidade.

7. Que questões vc levanta a partir de sua experiência na SAUB?

R= Por mais que as experiências da SAUB tenham sido bem positivas pra mim, ainda não consegui me desimpregnar totalmente da visão “eventista”: de ter visto aquele momento como um evento. No entanto, sei que somente com o passar do tempo é que essa visão será mudada. Como assim? Acho que desde 2008 pra cá, desde que começamos a intervir no Benfica, um tempo de 2 anos é muito curto para uma ação numa cidade – uma ação de grande porte. A SAUB foi um momento bem mais amplo que iniciou uma discussão sobre um Pólo Cultural. Acho que se conseguirmos manter essa perspectiva de trabalho, sabendo que não somos os vanguardistas, a visão de evento será mudada para uma visão de práxis no sentido estrito da palavra.

8. Com relação ao Grupo Meio Fio quais são as suas observações e sugestões? (Para responder leve em conta estudo, organização, blog, pesquisa, relacionamento, prática, encontros, horários, produção...)

R= Bem, a pergunta tem um caráter retrospectivo e para respondê-la acho que necessita uma análise do Meio Fio como um todo. A primeira observação é concernente a um dos pilares do grupo: a pesquisa-ação. É um intenso exercício a prática desse princípio. Creio que temos muito ainda a aprender. Em alguns momentos, parece que não vivenciamos, mas em outros sim. Isso muda de acordo com a perspectiva em que se está analisando um grupo. Se pegarmos o contexto dos participantes do grupo, me parece que sim, que praticamos a pesquisa-ação. Mas em relação ao Bairro Benfica sempre fica uma lacuna se estamos exercendo ou não essa pesquisa-ação nesse bairro. Talvez, posso estar sendo muito “assembleista” no sentido de achar que sempre os moradores do bairro (objeto?) devam participar das ações do grupo. Fica a interrogação. Uma das minhas sugestões é tentar uma aproximação com alguns setores de forma não forçosa nem superficial. Acho que já temos iniciado isso: através da articulação do Pólo Cultural. Portanto, é uma sugestão já contemplada.

O grupo, de um ano pra cá, entrou na velha onda dos editais. Com isso perdemos em estudo, apesar de ganharmos em prática. No entanto, isso prejudicou um pouco o desempenho do grupo enquanto pesquisadores – creio que os novatos por exemplo sentiram falta de um debate mais aprofundado. Fica a sugestão de manter as discussões teóricas...

O relacionamento do grupo é bom. Tanto formalmente quanto informalmente. Acho que funciona numa dinâmica legal. Mas, obviamente, falta compromisso e mais engajamento por parte de alguns que ficam com encaminhamentos muito tímidos e pouco efetivos. Acho que isso também se deve, algumas vezes, à preocupação do professor orientador em repassar esses encaminhamentos. É uma crítica interna que faço de algo que se passou na SAUB. O prof. Assumiu muitos compromissos e o grupo passou a ter os encaminhamentos de fato somente próximo a semana. Mesmo sabendo que muitos desses encaminhamentos eram necessários possuir uma 'oficialidade' do prof, creio que alguns poderiam ter sido contornados. Talvez isso sirva até de reflexão sobre a própria pesquisa-ação...pro grupo pensar as questões de horizontalidade,etc.

9. Quais as necessidades atuais do Grupo Meio Fio?

R= Uma volta às leituras teóricas. Uma participação mais efetiva de alguns membros. Um retorno as atividades e uma reunião de avaliação. Mais publicações em artigos acadêmicos.

10. Depois de finalizar este projeto, em sua opinião, o grupo tem condições de avançar? Em caso afirmativo, qual a sua posição e comprometimento em relação a isso?

R= Acredito que sim. Minha posição em relação ao grupo é de total afinidade. Sempre fui pesquisador voluntário e participo desse grupo porque dentro dele me sinto mais próximo tanto do meu curso Artes visuais como da arte em si. Me sinto vivo enquanto pesquisador e artista. No entanto, estou numa nova fase da vida: terminei um outro curso de graduação e estou em um processo um pouco instável. Pretendo me comprometer com o grupo, mas não quero fazer promessas. Se as reuniões ocorrerem em data que posso aparecer, não hesitarei.

2. Leandro Rego:

1. De um modo geral, você acha que o Meio Fio cumpriu de forma satisfatória o projeto SAUB?

A SAUB conseguiu unir muitos palestrantes e grupos artísticos de fortaleza, de outras cidades do Brasil e internacionais de pesquisa importante de intervenção urbana e para o espaço que precisamos cuidar melhor, ocupa-lo. O que faltou foi um momento de reflexão mesmo depois de tudo, que não deve ser uma reflexão pos-saub e sim algo continuo que se sustente.

2. Quais os pontos positivos e negativos que podem ser mencionados com relação à SAUB?

A SAUB serviu pra gente pensar melhor o nosso espaço urbano e ver o que se pode fazer junto. Com apoio de instituições maiores ou ate independe mesmo.

De negativo so uma produção pouco experiente. E uma falta de conexão entre os componentes do meio fio.

3. Como vc avalia a sua participação na SAUB?

O meio fio é notavel já na cidade e estava organizando algo grande: Semana de Arte Urbana do Benfica. Benfica, um bairro super familiar e completo. Cada setor tinha que haver um trabalho conciso. O grupo era formado por pessoas com mais experiência artística, mas todos eram inexperientes de fato com a produção de um evento de tal tamanho ou se qualquer. Confesso não me sentir apto a muito na organização, a não ser sugerindo algumas coisas e acompanhando. As vezes me distanciando, de fato. Mas acompanhei encontros e ajudei durante a semana, inclusive com registro de alguns trabalhos em determinado turno.

4. O que vc mudaria no projeto SAUB?

Poderia haver mais incentivo a grupos e artistas locais ou de fora para participar.

5. Que pontos relacionados à sua aprendizagem podem ser ressaltados? (Para responder leve em conta os aspectos práticos e teóricos: responsabilidade, conteúdo, iniciativa, produção, política, respeito, convivência, projeto, estudo...)

Aprendi muito. Sobre mim também. Sobre medo. De repente eu estava participando da organização dum evento grande e me sentia intimista ate mesmo para ajudar em alguma coisa. Os conflitos também foram importantes. todas as falas e todos os trabalhos artísticos contribuíram bastante, claro.

6. Qual a sua compreensão de Arte Pública depois desta experiência? Mudou alguma coisa em relação ao que vc já sabia?

As vezes a gente precisa estar num campo privado para partir para o público. E quando se está publico se perde um pouco a autoria. Se torna de todos. Pude conhecer melhor muitos aspectos da arte urbana e das pessoas envolvidas nisso.

7. Que questões vc levanta a partir de sua experiência na SAUB?

Reflexão, interação dentro do meio fio e com outros grupos mais forte

8. Com relação ao Grupo Meio Fio quais são as suas observações e sugestões? (Para responder leve em conta estudo, organização, blog, pesquisa, relacionamento, prática, encontros, horários, produção...)

Todo mundo tem um temperamento diferente, claro, mas para se estar no meio fio todos tem algo em comum. E é se discutindo que se chega a um acordo. E a partir DAE que ficar melhor a comunicação com o próprio grupo e com a representação do mesmo em todos os meios. Alem de diplomacias.

9. Quais as necessidades atuais do Grupo Meio Fio?

Reflexão, interação dentro do meio fio e com outros grupos mais forte.

10. Depois de finalizar este projeto, em sua opinião, o grupo tem condições de avançar? Em caso afirmativo, qual a sua posição e comprometimento em relação a isso?

O grupo precisa se familiarizar mais consigo mesmo. As pessoas precisam se sentir mais dentro. Mais próprias disso. E a partir dessa inclusão que os pensamentos ou qualquer coisa flui melhor, independente de projetos bem escritos ou horários batidos.

3. Nivardo Victoriano.

NOTAS SOBRE A SAUB

A preparação da SAUB foi importante para mim, pois de maneira prática hoje tenho condições de preparar com um grupo ou equipe um evento de grande porte como foi a SAUB. A preparação que falo são todas as ações que os componentes do Meio-Fio fizeram para fazer a semana: reuniões, contatos, planejamentos, articulação com os grupos da cidade, seleção dos trabalhos, articulação com as entidades públicas e privados etc.

Como artista foi muito interessante para mim porque conheci os coletivos da cidade de Fortaleza e também os trabalhos de artistas e coletivos a nível nacional que concorreram para o Agosto das Artes (BNB).

Sendo o Benfica(site-specificity), o foco de estudo do grupo, o Seminário que aconteceu na SAUB foi muito feliz porque uniu pesquisadores de áreas distintas (arquiteto, sociólogo, escritor, artista), que também tinham o Benfica como interesse de estudo. Falando de modo mais restrito às Artes Visuais foi muito rico as presenças e as falas dos pesquisadores de nível nacional e internacional.

Como artista, a minha participação com a experimentação (Por que não espirrar James Joyce?), não foi feliz. A instalação com gaiolas que fiz em uma das árvores da praça João Gentil, não aconteceu de modo satisfatório. Acredito que por falta de planejamento meu, não contava com a força do vento que impediu de completar o trabalho como imaginei.

A articulação do Meio-Fio com a Secretaria de Cultura de Fortaleza e a Secretaria de Cultura do Estado do Ceará não foi fácil. A Secretária de Cultura de Fortaleza prometeu liberar a Avenida da Universidade para a realização da mostra. Dias antes da realização da SAUB fomos avisados que a avenida não poderia ser liberada. Foi preciso uma re-articulação do grupo para encontrar novos lugares e uma reformulação na parte gráfica da divulgação do evento. O Secretário de Cultura do Estado prometeu duas passagens para duas pesquisadoras estrangeiras e não cumpriu.

O Centro Cultural do Banco do Nordeste foi de um profissionalismo exemplar para com o Meio-Fio reconhecendo a importância que foi a SAUB para nossa cidade e para as artes visuais do Ceará.

4. Tom Almeida.

1. De um modo geral, vc acha que o Meio Fio cumpriu de forma satisfatoria o projeto SAUB?

Acredito que toda experiência é valida,que somos um grupo de pesquisa e tivemos de agilizar diversas coisas que estavam além de nosso entendimento mas que ainda assim foram realizadas e servem de aprendizado.Isso pode ser dito em relação a termos efetuado toda a produção,ajudado na cobertura e na apresentação,bem como as mediações e debates.Creio que apesar dos conflitos instaurados a semana ocorreu e isso por si já é um ótimo retorno pra o meio-fio

2. Quais os pontos positivos e negativos que podem ser mencionados com relação à SAUB?

Positivos: talvez eu venha a ser repetitivo em algumas respostas mas as perguntas me parecem adentrar umas as outras. a realização dos seminários e os temas abordados, a receptividade de algumas pessoas do público para com os temas discutidos bem como para com as intervenções que ocorreram no decorrer semana e no domingo. negativos: acredito ter havido, não só na semana mas também na construção dessa, (e não me isento desta responsabilidade e de minha falta de comprometimento em alguns momentos) uma horizontalidade em termos de organização e responsabilidades tomadas.

Um outro ponto que soa negativo para alguns mas que me parece óbvio desde antes do acontecimento é o fator de incomodo gerado para a vizinhança bem como a apropriação, em alguns aspectos indevida, do espaço-praça. quando se parte pra rua o conflito é obvio, entre o que se pretende, o que se quer dizer e como isso alcança aos terceiros, como lhes soa. quando se parte pra uma proposta que visa integrar a participação do público a proposta elaborada o surgimento de dificuldades e transtornos é algo mais que esperável. isso não me incomoda mas surge como ponto de discussão, de desenvolvimento de discurso e experiência acumulada. não sejamos crianças, a rua é a rua e o mundo não é um conto de fadas onde as coisas acontecem conforme o script.

3. Como vc avalia a sua participação na SAUB?

Esforcei-me para participar dos seminários e em alguns encaminhamentos que precediam a semana, sempre que pude respondi as questões levantadas através das discussões on-line, no domingo acompanhei o desenrolar do evento no que pude, tentei dar atenção a produção e desenrolar alguns probleminhas. ainda assim não acredito ser completamente satisfatória minha participação, poderia ter me empenhado mais em diversos aspectos e contribuído com mais assiduidade com o grupo.

4. O que vc mudaria no projeto SAUB?

Ainda não sei como responder a esta pergunta, gostaria de ouvir as outras vozes e ver um pouco do que cada um sente. gostaria de ter estudado mais profundamente as pessoas que estavam executando o seminário. gosto de produzir as coisas mesmo quando não tenho a mínima experiência no meio mas uma organização precede tal execução e um pouco mais de companheirismo e respeito.

5. Que pontos relacionados à sua aprendizagem podem ser ressaltados? (Para responder leve em conta os aspectos práticos e teóricos: responsabilidade, conteúdo, iniciativa, produção, política, respeito, convivência, projeto, estudo...)

Mais uma vez constatei que as pessoas são s bichos mais complicados de se lidar e que essa leva de conflitos me instiga a ir de frente seja pra somar ou combater o que me parece mesquinho ou idiota. gostaria que minha aprendizagem se efetuassem de maior grado (pra mim e para o grupo) a partir de agora, depois desse processo tumultuado e um bocado confuso que tivemos de enfrentar.

6. Qual a sua compreensão de Arte Pública depois desta experiência? Mudou alguma coisa em relação ao que vc já sabia?

Continua sendo muito parecida com a que tinha a principio, antes mesmo do meio-fio, que arte-publica, como o nome ja diz, tem de se prestar as ruas e estar aberta as

múltiplas idéias que venham ser desferidas contra ou a favor desta, que tem de estar em processo simbiótico com o urbano, com o ser-urbano também, que a arte pública antes de estar infiltrada pelo espírito do que condicionam como arte tem de estar infiltrada pelo caráter da cidade e de tudo o que esta representa.

7. Que questões vc levanta a partir de sua experiência na SAUB?

Como esse processo todo, criação, execução e esse tempo vago em que todos botam suas dores para fora, tem servido enquanto construção para si e para o todo? como tornar isso algo além de uma prática eventista passageira? como trabalhar de forma concisa o processo educativo desta prática dentro de um contexto social muito mais amplo do que esses rancores pessoais? menos artistas, mais arte?

8. Com relação ao Grupo Meio Fio quais são as suas observações e sugestões? (Para responder leve em conta estudo, organização, blog, pesquisa, relacionamento, prática, encontros, horários, produção...)

Desde o principio do processo de por em pratica a saub sinto falta de alguns direcionamentos de estudo, creio que para os que chegaram nessa ultima fase faltou um pouco mais de experiencia com as pessoas que permeiam o grupo e os estudos que esse pode desenvolver. pegamos o turbilhão da situação e não podemos participar de outros processos, como escolher que formas de relacionamento seriam estabelecida dentro e fora do grupo, como se daria o respeito, com que tipo de pessoas estamos lidando, o que estudamos e como aprofundar estes estudos...

Particularmente não gosto do horário das reuniões na segunda ou na sexta, a segunda por ser o inicio da semana me parece ser um dia em que diversas coisas tem de ser resolvidas (nos outros aspectos de nossas vidas) e a sexta por ser um dia de curtição mesmo. preferiria uma quarta-feira que esta bem no meio da semana e me parece melhor de organizar e rever coisas para o que esta acontecendo na semana e pra vindoura.

Quanto a pesquisa, blog e demais coisas creio que todas precisam ser revistas nas reuniões, divididas e aprofundadas, trabalhadas com bastante seriedade por que podem render ainda muitas discussões e alguns frutos.

9. Quais as necessidades atuais do Grupo Meio Fio?

A principal me parece estabelecer a razão e o bom-senso, o respeito e a calma e começar a trabalhar o que virá a partir desta saub.

10. Depois de finalizar este projeto, na sua opinião, o grupo tem condições de avançar? Em caso afirmativo, qual a sua posição e comprometimento em relação a isso?

Não sei quanto aos demais mas eu esperava passar a saub pra poder ter algum fruto de tudo isso, sabia que enquanto esse processo não acabasse os estudos dirigidos e as reflexões bem como algumas atuações seriam impossibilitadas.

Confesso que a forma como algumas coisas são abordadas com uma ignorância que me parece obvia e uma arrogância que me parece escrota quase me fizeram desistir do grupo mas gosto da proposta e não pude fazer muito com que tive até aqui. nem o que tenho a oferecer pro grupo nem o que quero que o meio me possibilite.

Creio que o grupo possa avançar muito desde que amadureçamos as relações e o método de pesquisa. vou continuar insistindo no meio-fio e pretendo comprometer-me mais, houve seminários que me interessaram, linhas de estudos desenvolvidas por participantes bem como exemplos de outras realidades que muito me interessam, espero poder aprofundar estes estudos e partir para o social com algo vindo de tudo isto. também pretendo saber a mais acerca do circuito de arte, como a elaboração de um edital ou como elaborar um projeto pra participar destes e é lógico conhecer mais e mais acerca de arte publica.

Espero que este questionário sirva de algo, mas creio que as reuniões é que definirão melhor as coisas.

E aí quando nos reunimos?

APÊNDICE X / Exemplos de e-mails, trocados pelo Grupo Meio Fio Pesquisa e Ação.

1. Encontros de Iniciação Científica e Pós Graduação.

Data: 27/10/2009 10:38:38

De: herbertrolim@oi.com.br

Para: meiofiopesquisacao@googlegroups.com

Endereço para Resposta (Reply-To): meiofiopesquisacao@googlegroups.com

 [Imprimir Mensagem](#) [Visualizar todos os cabeçalhos](#)

[« Anterior](#) | [Próxima »](#)

Olá grupo:

Boas notícias, nossos artigos foram aprovados para os encontros de Iniciação Científica e Pós Graduação, um como comunicação oral e outro como poster. Agora já podemos colocar no currículo. Temos que correr atrás de preparar o material. Precisamos dividir quem fica com a comunicação oral e quem fica com o poster. Amanhã têm a Conferência Municipal de Cultura e é importante a presença do Meio Fio, até porque precisamos marcar presença com relação a nossa Intervenção no Bairro Benfica. Também amanhã tem um encontro do Temporada no Dimensão Variável. Assim sendo se pudéssemos nos reunir mais cedo amanhã seria ótimo. O Dimensão e a Conferência ficam próximos do IFCE Aldeota: nosso encontro poderia ser lá e depois resolveríamos para aonde ir. Que tal a gente se encontrar às 17:30 no IFCE Aldeota????
Aguardo confirmação.

Herbert Rolim

----- Mensagem encaminhada de adminifce@gmail.com -----

Data: Mon, 26 Oct 2009 23:09:42 -0200

De: Comissão Científica - IFCE <adminifce@gmail.com>
Endereço para Resposta (Reply-To): Comissão Científica - IFCE
<adminifce@gmail.com>
Assunto: Seu artigo 198 do ENICIT 2009
Para: herbertrolim@oi.com.br

Prezado(a) autor(a)

seu artigo 'INTERVENÇÃO URBANA: CAMPO ABERTO ENTRE ARTE E CIÊNCIA',
foi aprovado para apresentação ORAL.

Esse resultado está sendo enviado atrasado com relação ao nosso cronograma inicial, por contado grande número de trabalhos recebidos e pela complexidade do processo de avaliação.

Segue abaixo as sugestões de melhorias indicadas pelos avaliadores. Contudo, por faltade tempo hábil para submeter uma nova versão, os trabalhos serão publicados da forma com que foram avaliados e essa sugestões devem servir para melhorar a qualidade pesquisa realizada.

Estaremos disponibilizando muito em breve na página do evento, o cronograma de apresentações dostrabalhos aprovados.

Atenciosamente
Comissão Científica

----- COMENTÁRIOS DOS AVALIADORES -----

2. Demandas e encaminhamentos do GMPA.

Data:	29/10/2009 20:33:59
De:	herbertrolim@oi.com.br
Para:	meiofiopesquisacao@googlegroups.com
Endereço para Resposta (Reply-To):	meiofiopesquisacao@googlegroups.com
Anexos:	Lista de e.mail e telefone.doc 54 KB Projeto PAC Benfica.doc 30 KB



[Imprimir Mensagem](#) [Visualizar todos os cabeçalhos](#)

[« Anterior](#) | [Próxima »](#)

Olá, Grupo:

1. Vamos ter uma jornada de trabalho pela frente. Tive um susto: os encontros científicos do IFCE começam na quarta feira da próxima semana (ver abaixo). Isto quer dizer que teremos de estar com o Poster e a Comunicação prontos até lá.

Ainda não sei o dia e o horário das nossas apresentações.

2. Na quarta feira da próxima semana também terei que apresentar para o Conselho do Plano de Ação das Cidades Históricas às 9 h, em audiência pública na Escola de Artes e Ofícios, uma fala sobre o Polo Cultural Benfica. Terei esta semana para preparar um power point e um discurso convincente.

3. Estive hoje com a Diretoria de Extensão e consegui 40 DVDs e os certificados para os participantes da "Casa/Praça". Usei como argumento o lançamento do DVD dentro da programação dos encontros científicos. O certificado é padrão, emitido pelo IFCE. Para isso vou precisar do nome de cada um e o título do trabalho. E não tenho como fazer isso sozinho.

4. Queria também aproveitar este momento para pedir ao IFCE copias de 10 fotografias (temos que escolher, decidir o tamanho e o material), com qualidade visual e poética, selecionadas de nosso arquivo, para exposição nestes encontros da próxima semana. Está muito próximo, mas talvez seja possível.

5. Estou enviando o pré-projeto do nosso jornal. Conversei com Marlen, jornalista do IFCE e ela se prontificou a fazer parte da nossa equipe de trabalho. Fiquei de confirmar uma reunião com a gente na segunda-feira (feriado) aqui no meu atelier. Que acham? Qual o melhor horário?

6. Encaminhamentos:

- Emanuel, vou tentar encaminhar para vc o texto e as pranchas que devem ser adaptados para o Poster, conforme modelo indicado.

- Alexandre não vou poder fazer com vc o power point de apresentação. De oito a 10 pranchas serão suficientes, o restante do tempo passamos o DVD, normalmente são 20 minutos de apresentação. Podemos utilizar o mesmo modelo que Emanuel criou para minha apresentação em Portugal. Se vc puder me mandar alguma coisa posso dar uma opinião e na segunda-feira a gente fecha aqui junto com Emanuel. Vc tem o texto?

- Gostaria de saber quem poderia ficar com a coleta de nomes e títulos dos trabalhos dos participantes da Praça/Casa para a emissão dos certificados. Vou anexar nossa lista de cadastro para facilitar os contatos daqueles que se inscreveram no Meio Fio e participaram da ação. Para aqueles que estão fora do grupo vamos ter que apelar para a gentia de cada um. Penso que Ruth, Nivardo, Mônica e Cris poderiam ficar com esta função. Vejam como vcs podem fazer.

- Precisamos confirmar a reunião de segunda (feriado): 16 h é um bom horário????

Acho que por enqto é só!
Aguardo retorno.

3. Anotações (relatório) de Ruth Vaz sobre a reunião do dia 22 de fevereiro 2010.

Data: 23/02/2010 00:10:21

De: Ruth Vaz Costa <ruth1985@gmail.com>

Para: meiofiopesquisacao@googlegroups.com

Endereço para Resposta (Reply-To): meiofiopesquisacao@googlegroups.com

 [Imprimir Mensagem](#) [Visualizar todos os cabeçalhos](#)

[« Anterior](#) | [Próxima »](#)

Oi,

Acho q hoje a gente discutiu muitas coisas. Vou repassar as minhas anotações aqui para lembrar o que rolou hoje. Quem lembrar de mais coisas discutidas vai adicionando aí.

Ficou pendente de 2009 o lançamento do dvd Praça/Casa. A decisão foi fazer uma apresentação do vídeo na feira da Praça da Gentilândia do dia 6 de março (sábado, 9h) e o lançamento no Ô dicaS.A., o espaço culturaisco da Lucíola no dia 11 (quinta, 19h?).

O equipamento para exibição do vídeo na feira (televisão e dvd) será o disponibilizado pelo CEFET. Existe a necessidade de conseguir um painel para expor as fotografias impressas. O Manel e o Herbert podem disponibilizar "quebra-galhos", mas a esperança é de achar algo melhor no depósito do CEFET no sábado.

Para o lançamento, o mais provável é utilizarmos o equipamento (caixa de som, projetor e dvd/pc) disponível no CEFET Aldeota. Fiquei um pouco na dúvida se o David vai ser convidado a participar com um vídeo dele, ou se isso aconteceria no caso

dele ceder o material. O Alexandre pode emprestar uma caixa de som.

Para 2010, o grande projeto é uma parceria com o BNB para a realização da Semana de Arte Urbana Benfica (nome provisório) durante o Agosto das Artes. A base do projeto conta com seminário e mostra de arte urbana com edital de seleção, além da possibilidade de realização de um Percursos Urbanos durante o evento. Durante a reunião, foram sugeridas outras atividades:

- a criação de uma linha de ônibus especial para o evento, que percorresse um itinerário adequado às atividades de cada dia (considerando local e hora)
- realização de show de encerramento
- oficinas (?)
- fechar parcialmente a av. da Universidade (no trecho entre a av. 13 de Maio e a av. Domingos Olímpio) no domingo para a realização de uma exposição ao ar livre

Em relação ao Seminário, será convidada Lilian Amaral, que tem pesquisa voltada para a Arte Pública, além de dois outros pesquisadores. Algumas propostas para o seminário são:

- que o seminário seja um pouco mais longo para garantir um certificado de participação
- que alguns dos selecionados para a mostra sejam convidados a dar suas contribuições para o seminário (mas sem cachê)
- que alguém (Seu Chaguinha) seja convidado para falar sobre o bairro, de forma menos acadêmica
- ?

Em relação a Mostra, será aberto um edital, lançado em blog, para selecionar os artistas e grupos participantes, deixando a possibilidade de artistas de outros estados participarem. As propostas:

- que fique definido, para a realização de cada projeto, um limite máximo de mil reais, ao invés de cachê fixo
- alguns grupos, que já atuam no bairro, seriam convidados a participar com cachê
- ?

Por fim, considerando a necessidade de se ter uma boa logística (é assim mesmo q se diz?) para o evento, que conta com a participação de várias outras entidades culturais para sua realização, foi levantada a **possibilidade de se contratar uma produtora**. Isso facilitaria o desenvolvimento do projeto, principalmente nas possíveis parcerias e patrocínios.

Possíveis apoiadores:

- Prefeitura
- AMC
- Guarda Municipal
- Assembleia Legislativa

- Câmara dos Deputados
- Camara dos Vereadores etc.

Divulgação

- Além de divulgação própria, conseguir espaço nas divulgações da cidade (Cultura de bolso, por exemplo) e divulgar outras atividades da cidade na programação do evento.

Outros pontos discutidos na reunião foram a necessidade de retomar os estudos teóricos do grupo, a necessidade de novos membros....

Bem, é isso. Quem lembrar mais vai escrevendo

Abraços a todos e até!
Meio Fio
pesquisa e ação

4. Crise e discussão do GFMPA sobre curadoria.

29/07
/11

Cris Soares <www.cris@gmail.com>
para meiofiopesquis.

Olá Grupo,
Uma dúvida surgiu agora, acabei de receber um email com a programação do BNB que diz:
Meio fio NON SITE : **Curadoria**: Herbert Rolim,
penso que nesses últimos meses o "grupo" tem se reunido, selecionado fotos(serviço aliás que eu já fiz para o primeiro CD, que o Herbert ia levar pra Portugal), reservado um tempo pra pensar na exposição , enfim, não seria o caso da **curadoria** ser do Grupo Meio Fio, ou mais uma vez o grupo continua representado por um só nome?

Abraços

Emanuel Oliveira <emanuel.s.oliver@gmail.com>

29/07
/11

para meiofiopesquis.

MEIO FIO NONSITE

Curadoria: Herbert Rolim(CE)

Abertura: 09, ter, 18h – 3º andar

Visitação: 10 a 31 de agosto de 2011 – 3º andar

Imagens/conceitos das intervenções urbanas Praça/Casa e SAUB proposta pelo grupo Meio Fio de Pesquisa e Ação do IFCE. Uma cartografia prática reflexiva da arte pública relacional como performatividade social no contexto do Bairro Benfica e exposta no CCBNB como *non-site* (não-sítio), na perspectiva do lugar onde não se dá a performance, mas onde ela penetra como desdobramento estético conceitual.

Dia 25, qin, 18h30 - 3º andar

Lançamento do CD Arte Pública Relacional como Prática Social: Semana de Arte Urbana Benfica - SAUB

Debate com os coletivos Meio Fio de Pesquisa e Ação, Acidum, grupo cadaFalso, Curto-Circuito, Cia Pã de Teatro e Balbucio.

Em 29 de julho de 2011 14:20, Cris Soares <www.cris@gmail.com> escreveu:

Alexandre Mouryfffe3o <alexandre_mourao2000@yahoo.com.br>

29/07
/11

para meiofiopesquis.

Concordo Chris.

Não poderia ser assim Herbert? Eu tinha colocado a proposta de colocar nossos nomes como participantes do grupo na apresentação da expo, Mas se poder ter a **curadoria** do grupo como um todo eu acho bem mais interessante.

Herbert, estamos no aguardo dos emails **sobre** as novidades.

abraços

Alexandre

De: Cris Soares <www.cris@gmail.com>

Para: meiofiopesquisacao <meiofiopesquisacao@googlegroups.com>

Enviadas: Sexta-feira, 29 de Julho de 2011 14:20

Assunto: [MeioFio_pesquisaação] **Sobre curadoria**

Herbert Rolim <herbertrolim@gmail.com>

29/07
/11

para meiofiopesquis.

Emanuel e Cris, extensivo ao grupo:

Toda **curadoria** tem uma equipe participando e ela pode ser referente a um único artista ou a um coletivo. Neste caso, o grupo dá nome a exposição.

A função do curador é mais do que escolher obras. Por exemplo, a **curadoria** de Aguinaldo Farias para a Bienal de São Paulo teve assistência de Moacir dos Anjos e de outros, cujas escolhas dos trabalhos feitas por estes eram ou não eram aceitas pelo curador. Há muitos outros exemplos que poderia dar...

Tenho procurado mediar o grupo, contornar as dificuldades, ponderar as discussões, articular as tarefas, negociar as apresentações, reconhecer os valores, aproveitar as habilidades de

cada um e por aí vai.

Li todos os artigos, fiz observações, devolvi textos... Agora mesmo estou reencaminhando o da Cia Pã, propondo algumas alterações sob pena de não aceitá-lo como artigo.

Se tudo isso não passa por uma **curadoria**. Preciso rever, então, o conceito dessa prática.

Não posso dizer que a criação gráfica do Meio Fio é do Meio Fio porque ela é de Emanuel, por uma questão autoral. Dá para entender o paralelo???

Depois, todos os grupos tem um responsável: grupo cadaFalso (Washington), Balbucio (Wellington), Cia Pã (Carlos Kardoso), Curto-Circuito (David da Paz)... Meio-Fio...

Por último, em nenhum momento disse ao CCBNB que seria o curador. Talvez pelo fato da Jacqueline me considerar como um profissional da área, ela própria tenha me designado esta função. Inclusive no texto de apresentação da exposição está lá o nome de todos, como sugeriu Alexandre.

Estou dizendo tudo isso para uma compreensão do grupo. Ainda não vi o site do CCBNB, mas, de qualquer maneira, vou pedir a Kelviane para fazer as alterações possíveis. Trabalharei do mesmo modo. O meu interesse é que a exposição e a publicação aconteçam e que ela valorize o Meio Fio. E que seu trabalho, Emanuel, em particular, seja reconhecido.

Agora, vamos continuar trabalhando e aprendendo que temos uma responsabilidade pela frente...

Abçs.

Herbert

Cris Soares <www.cris@gmail.com>

29/07
/11

para meiofiopesquis.

"Li todos os artigos, fiz observações, devolvi textos... Agora mesmo estou reencaminhando o da Cia Pã, propondo algumas alterações sob pena de não aceitá-lo como artigo. Se tudo isso não passa por uma **curadoria**. Preciso rever, então, o conceito dessa prática."

Acho que algumas coisas estão misturadas, CD, exposição e fala dos grupos.

Quero deixar bem claro que em nenhum momento me referi a **curadoria** do CD-Rom, caso ele tenha uma, não pensei que na exposição teriam outros textos, além do texto de apresentação do meio fio. Quando você, Herbert, explica o que é uma **curadoria** de bienal consigo vê-la claramente, mas no nosso modesto caso penso numa equipe curatorial, que escolhe as melhores imagens para entrar numa exposição de fotos e escolhe emails para incluir na mesma, acreditando eu, que estes emails ainda passarão pelo crivo do grupo.

Pressupondo o caráter democrático da metodologia da pesquisa-ação o beneficiamento individual não é interessante à pesquisa, aliás não me recorde de exposições do grupo cadaFalso, por exemplo, que apenas o Washington tenha assinado como líder ou curador.

E **sobre curadoria**, como um grupo de estudos deveríamos todos ter ido visitar e discutir a exposição do Yuri Firmeza e Pablo Lobato, **"O que exatamente vocês fazem, quando fazem ou esperam fazer curadoria ?"** para percebermos as divergências e ampliações do tema.

As vezes não dizer, é parecido com dizer.

Abraços ao grupo.

Cris Soares

Herbert Rolim <herbertrolim@gmail.com>

31/07
/11

para meiofioesquis.

Bom dia grupo:

Cris, penso que o CD e a fala dos coletivos são a "exposição", juntamente com as imagens, já que estamos tratando de um "non-site", ou seja, de uma exposição conceitual. Então é natural que elas estejam misturadas, ou melhor, faz parte de seu *corpus* complexo.

Realmente não há outros textos impressos na exposição além do da apresentação, salvo uma sinalização com uma brevíssima explicação (qdo, o que, onde) para indicar cada núcleo (SAUB, Exercício de Calçada, Praça/Casa). Os e-mails, que são textos, na verdade entram como imagens textuais (registros).

Como disse toda **curadoria** tem uma equipe curatorial em que as decisões são compartilhadas.

No caso da Cia Pã com "Cidade Noiada", Karlos Cardozo assina como diretor executivo, e do Projeto cadaFalso com "e\$campau!", Washington se coloca como coordenado geral. Talvez por estarem ligados mais ao teatro o termo **curadoria** não lhes sejam tão familiar.

No entanto, vc tem toda razão com relação às questões individuais qdo se trata de coletivo e por isso mesmo é que considerei sua colocação e a do Emanuel, além do Alexandre qto à apresentação da exposição, solicitando a Kelviane que faça as alterações devidas, a propósito das quais em nenhum momento partiu de mim a nomeação de "curador". Sequer tinha visitado o *site*, ou melhor ainda não o acessei, o que é uma falha da minha parte.

Por outro lado quero dizer que o texto que fiz **sobre** a SAUB para o CD, tenho inteira responsabilidade **sobre** ele e assino, realmente, de forma nominal, arcando com os prós e os contras que esta autoria possa acarretar. E, caso o grupo o tenha lido e achar pertinente que ele não deva entrar na publicação, devo aceitar plenamente a decisão.

Acho ótima sua idéia de se aprofundar nas questões **sobre curadoria** a partir da exposição de Yuri e Plabo. Seria até interessante saber de Yuri na posição agora de curador com o Seminário Latino-Americano de Artistas como ele vê sua atuação. Gostaria muito que o grupo se aprofundasse e se exercitasse nessa prática curatorial, cada um a experimentado como curador e contando com a assistência dos outros, embora levando o nome do Meio Fio (como vcs estão sugerindo nesta exposição). Qdo Emanuel assumiu o "Exercício de Calçada" achei que seria uma boa oportunidade para ele e para o grupo, mas até hoje não temos uma reflexão a respeito.. E não foi por falta de solicitação... Até pedi para aproveitarem o momento que eu estava em Lisboa, já que não tínhamos reunião, para isso...

Enfim, acho bom estes ruídos no grupo, eles ajudam a gente se posicionar. Quem sabe, a partir deles, poderemos pensar em produção de texto, **curadoria**, criação... com caráter coletivo, mas respeitando as subjetividades...

Em última instância e de forma particular, estas colocações estão sendo importantes para mim, sobretudo, para trabalhar os resíduos de vaidade, intolerância, individualismos (diferente de subjetividade)...

Agradeço sinceramente!

Até amanhã,

Abçs.

Herbert Rolim

Emanuel Oliveira <emanuel.s.oliver@gmail.com>

08/08
/11

para meiofiopesquis.

bem...

novamente retomando o assunto sobre a curadoria.

me entristece muito a situação em que estamos. essa de que em todas as mídias possíveis na internet e impressa... há escrito assim: 'curadoria: Hebert Rolim'.

acabei de ver o twitter do BNB, mesmo depois do suposto e-mail que Herbert enviou pra Kelviane pedindo pra alterar o seu nome dessa lacuna:

CCBNB Centro Cultural BNB

Venha para a abertura da Exposição Meio Fio Nonsite, amanhã às 18h no @ccbnb, com curadoria de Hebert Rolim. <http://fb.me/13cxvisLS>

bem, sempre achei que reclamar não ia adiantar nada. tudo já estava feito. como o próprio Herbert falou, ele acha que é o curador desta exposição. e não fez questão de dizer que seria o caso de curadoria coletiva (ou compartilhada). e como a cris disse: as vezes 'não dizer' é o mesmo que afirmar outra coisa. então, quando percebemos o inconveniente, em todos os lugares já havia o nome do nosso professor como curador. agora é só lamentar né?! e perceber que mais uma vez deixamos nossa individualidade em detrimento de poucos... (bem, na verdade eu espero que o resto do grupo perceba).

Boa sua exposição, amanhã, Herbert.

De: Herbert Rolim <herbertrolim@gmail.com>

Para: meiofiopesquisacao@googlegroups.com

Enviadas: Segunda-feira, 8 de Agosto de 2011 16:11

Assunto: Re: [MeioFio_pesquisaação] Sobre curadoria

Emanuel,

Sinto sinceramente quando vc diz "suposto e.mail que Herbert enviou pra Kelviane". O e.mail que encaminhei para Kelviane foi o mesmo que encaminhei para vcs. Tenho ele em enviados com dia e hora assinalados. Não preciso, nem como artista e menos ainda como educador, desse expediente de que vc me acusa. Lamento que tenha chegado a este ponto.

Entre eu achar e "não fazer questão de dizer que é uma curadoria coletiva" há uma diferença considerável. Posso até achar, porque tenho opiniões próprias, mas não sou "individualista" e tenho acatado as decisões do grupo, portanto, nas entrevistas tenho usado o nome do grupo.

Amanhã às 10h a imprensa vai estar no BNB para uma matéria sobre a exposição. É uma boa oportunidade para vc está presente e falar da curadoria da exposição.

O momento é de articulação e não de desarticulação!

Abçs.

Herbert

Em 8 de agosto de 2011 18:25, Alexandre Mouryffffe3o <alexandre_mourao2000@yahoo.com.br> escreveu:

Bem,
sobre isso tudo eu tinha concordado com a Cris. E até antes tinha proposto de colocar nossos nomes na exposição - as pessoas do grupo.
Talvez tenhamos tido aqui um desencontro, principalmente em relação a comunicação.
Agora, já que estamos nessa altura, nada impede de depois disso tudo, nós termos algum tipo de declaração do BNB ou coisas do genero que comprovem nossa curadoria. Acredito que isso possa ser resolvido dessa forma bem simples. Tudo bem, o resto do grupo perde na questão da publicização dos seus nomes (o meio fio como curador nos jornais, revistas, etc) já que boa parte dos materiais referenciam a uma pessoa. Mas mesmo assim, o fato é que nós também organizamos e devemos nos reconhecer enquanto tal. Ai ficaremos ligados para o erro não se repetir...Só não acredito que tenha sido algo de má fé por parte do Herbert.

Vamos que vamo.

Alexandre

Emanuel Oliveira <emanuel.s.oliver@gmail.com>

09/08
/11

para meiofio pesquisas.

alexandre,
fiquei muito feliz com a sua resposta. é, sim, uma 'saída', por assim dizer, essa declaração. mas de fato, estes meus emails e reclamações não estão relacionados a necessidade de ter meu nome escrito como 'curador'. estou reclamando, e fortemente, as relações que são construídas pelos nossos 'não dizeres'.

nosso grupo tem um coordenador bastante capacitado. mas falha como professor em vários pontos.
no momento em que deveríamos estar discutindo o que é **curadoria**, nós estávamos correndo escolhendo fotos, escolhendo textos, trabalhando com gráficas...
já deveríamos ter conversado antes da exposição a pauta: "quem será o curador da exposição? haverá **curadoria**? o que é **curadoria**? e **curadoriacoletiva**?". como grupo de estudos, esse seria o momento perfeito pra que nosso coordenador nos convocasse para uma tomada de atitude do tipo: 'vamos agora experimentar como se faz uma **curadoria**!', e experimentar/trabalhar neste campo... e daí eu não me manifestaria **sobre** ele ser o curador, pq nós estávamos lá como estudantes/pesquisadores. haveria então um interesse maior de o

grupo participar, assim como grupo mesmo, deixando de lado as 'individualidades', além de ser uma experiência nova, empolgante, estimulante...não aconteceu!
agora, como eu já havia comentado em outros emails, nós fazemos questão de deixar algumas coisas não esclarecidas.

Acredito que nosso coordenador - que é um ótimo artista e ótimo curador - sabia que o BNB e o restante do mundo colocaria o nome dele como curador por associação e ele não se manifestou pra evitar isso.
esses acontecimentos enfraquecem o grupo, desarticulam nossas ações e não nos deixam a vontade pra realizar tarefas para o grupo. e, alexandre, acho que a gente tem cometido os mesmos erros por um bom tempo (devo lembrar aqui que participamos da seleção dos trabalhos pra SAUB - eu digo todos: os convidados e os selecionados por edital - e nosso nome apareceu ali, depois de muito custo no blog). Acho super normal persistir num 'erro' algumas vezes, como tentativa de acertar, mas é que as vezes já chega a ser bobo.
acho que por tanta repetição desses acontecimentos enfraquecedores é q o grupo tem se desfalcado de membros....

APÊNDICE XI / Atividades atualizadas dos membros do GMFPA.

Reencontro do GMFPA, em setembro de 2013, no novo espaço de moradia do casal (Cris e Emanuel) após a realização da intervenção, *SAUB* (2010) no qual preparamos um jantar, ouvimos música e conversamos sobre as atividades que cada um vinha desenvolvendo, nestes dois últimos anos:



Jantar de reencontro do GMPA. Agosto de 2013. Fortaleza-CE.

Alexandre Mourão

- Conclusão do Mestrado em Educação Brasileira pela UFC com a dissertação *Resistências à biopolítica: arte ativista na exceção brasileira*.
- Conclusão do curso de Licenciatura em Artes Visuais pelo IFCE com a monografia *Minimanual da arte guerrilha urbana: arte ativista e ação educativa do coletivo Aparecidos Políticos*.
- Intervenções urbanas do coletivo Aparecidos Políticos, na cidade de Fortaleza.
- Criação do ateliê Aparecidos Políticos, junto a Associação 64/68 Anistia, organização de ex-presos políticos da ditadura militar de 64-85.
- Intercâmbio com o grupo ativista, Arte Callejero, Argentina.

Gelirton Almeida Siqueira

- Intervenções urbanas com o coletivo Aparecidos Políticos.
- Ministrou curso de Intervenção Urbana no Centro Cultural do Bom Jardim, Fortaleza-CE.
- Laboratório de Linguagens Visuais do Centro de Arte Visuais de Fortaleza, Vila das Artes, Fortaleza-CE.

- Integrante da ONG Zinco que trabalha com a difusão, pesquisa e elaboração de práticas educativas em torno de zines e publicações alternativas.
- Projeto Entrelace da ONG Encine, laboratório de comunicação escolar, que desenvolve cursos em escolas públicas de Fortaleza, localizadas em áreas de vulnerabilidade social, onde ministra oficinas de fotografia, câmera, iluminação, roteiro, produção, linguagem audiovisual e edição de vídeo.
- Integrante da terceira turma da Escola de Realização em Audiovisual, Vilas das Artes, Fortaleza-Ce.
- Desenvolve pesquisa intitulada Outras Urbes, em que propõe diversas ações/vivências em torno do pensar três hábitos existenciais, básicos (comer, andar e se abrigar) dentro de uma localidade específica.

Karla Iene Frota de Albuquerque

- Cursando Licenciatura em Artes Visuais (IFCE).
- Cursando Especialização em Metodologias no Ensino de Artes (UECE).
- Professora do ensino infantil e fundamental, no Colégio Farias Lima e Colégio Antares, Fortaleza-CE.
- Professora substituta da disciplina de Gravura (IFCE).

Leimisson Cassimiro


- Concluindo a Licenciatura em Artes Visuais (IFCE) cuja monografia versará sobre as reflexões e práticas do Meio Fio (Praça/Casa e SAUB) como material didático de sala de aula.
- Finalizando especialização em Metodologia do Ensino de Artes, cuja dissertação versará sobre a contribuição de alguns coletivos (Meio Fio, Acidum e outros) para a difusão da arte em Fortaleza.
- Professor de arte do Ensino Fundamental II, na Escola Municipal Ernesto Gurgel Valente, no Município de Aquiraz-Ce.

Nivardo Victoriano

- I Seminário Internacional das Artes e seus Territórios Sensíveis, CCBNB, Fortaleza-CE.
- Oficina *No/w/here: São Paulo*, Centro Cultural da Espanha, São Paulo-SP. / *iD Bairro, São Paulo (SP#02)* Observatório Bom Retiro, São Paulo-SP.
- 13ª Mostra SESC *Cariri de Culturas*, Juazeiro do Norte, Crato, CE.
- *iD Bairro, São Paulo (SP#01)* Oficina de Projetos, São Paulo – SP./ Políticas do Pertencimento: uma forma de pensar o Site-Specific, SESC Pinheiros, São Paulo-SP.

ANEXOS

ANEXO I / Lista de frequência.



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO CEARÁ - CEFET
DIRETORIA DE ENSINO

GRUPO DE ESTUDO

O SABER DOCENTE E A CIDADE COMO SALA DE AULA:

Intervenção Urbana na Arte e Educação 08/05/2008

Nº	ALUNO PARTICIPANTE
1	Roberto Marques
2	JABSON RODRIGUES
3	Romário B. Araújo
4	Sônia Duarte Aguiar
5	Camanda Costa Ferreira
6	Deleza Cristiana P. Braga
7	Júlia de Almeida Chagas
8	LEIMISSON CASSIMIRO DA SILVA
9	Karla Jane Faria de Albuquerque
10	Geandio do Rêgo F. Lima
11	Maria Thelma da S. Soares
12	Adalberto de Sousa Neto
13	Cristiane Soares e Silva
14	Fº DAVID A. P. K. FERREIRA
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	
31	
32	
33	
34	
35	
36	
37	
38	
39	
40	
41	
42	
43	

CR006

ANEXO II / Certificado *Praça/casa*.

The certificate is on a light gray background with a subtle grid pattern. At the top left is the logo of the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, consisting of a 3x3 grid of squares. To the right of the logo, the text 'INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA' and 'CEARA' is printed. Below this, the text 'PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO' is printed. The word 'CERTIFICADO' is printed in large, bold, serif capital letters. The main body of the certificate contains the text: 'Certificamos que **HERBERT ROLIM** participou da Intervenção Urbana *Praça/Casa*, realizada no dia 13 de dezembro de 2008, na Praça da Feira da Gentilândia, com quinze (15) horas de duração.' At the bottom left, there is a signature of Zandra Maria R. Mendes Dumaresq, with the text 'Zandra Maria R. Mendes Dumaresq' and 'Diretora de Extensão - Campus Fortaleza' printed below it. At the bottom right, there is a signature of Prof. Ms. Francisco Herbert Rolim de Sousa, with the text 'Prof. Ms. Francisco Herbert Rolim de Sousa', 'Coordenador do Grupo de Estudo Meio Fio de Pesquisa e Ação do IFCE', and 'Fortaleza, 25 de janeiro de 2010.' printed below it.

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
CEARA

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO

CERTIFICADO

Certificamos que **HERBERT ROLIM** participou da Intervenção Urbana *Praça/Casa*, realizada no dia 13 de dezembro de 2008, na Praça da Feira da Gentilândia, com quinze (15) horas de duração.

Zandra Maria R. Mendes Dumaresq
Zandra Maria R. Mendes Dumaresq
Diretora de Extensão - Campus Fortaleza

Prof. Ms. Francisco Herbert Rolim de Sousa
Prof. Ms. Francisco Herbert Rolim de Sousa
Coordenador do Grupo de Estudo Meio Fio de
Pesquisa e Ação do IFCE
Fortaleza, 25 de janeiro de 2010.

ANEXO III / Licenças municipais.

1. Autorização do evento cultural *SAUB*.

EVENTO CULTURAL

Nº.: 1405	DATA: 09/08/2010	PROCESSO: 97.847//2010
-----------	------------------	------------------------

CONCEDIDA A: SECRETARIA DE CULTURA DE FORTALEZA

NOME FANTASIA: SEMANA DE ARTE URBANA DO BENFICA

CNPJ/CPF: 10.321.307/0001-48

ENDEREÇO DO CONCEDIDO: RUA PEREIRA FILGUEIRAS, 4 – CENTRO

LOCAL DO EVENTO: PRAÇA DO ESPERANTO – RUA JOÃO GENTIL, AO LADO DA PRAÇA DA GENTILÂNDIA - BENFICA

PRAZO DE VALIDADE: 29 DE AGOSTO DE 2010

HORÁRIO: 10:00 ÀS 22:00 HORAS

SERÁ TOLERADA A EMISSÃO MÁXIMA DE 90 dB(A), MEDIDOS À 3,00m DE QUALQUER FONTE SONORA.

DEVERÃO SER ATENDIDAS AS ESPECIFICAÇÕES CONSTANTES NO PROJETO.

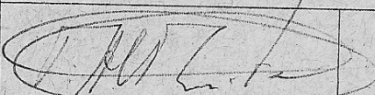
O NÍVEL SUPRACITADO DEVERÁ SER GARANTIDO ATRAVÉS DE MONITORAMENTO CONSTANTE DO EVENTO SONORO COM EQUIPAMENTO MEDIDOR DE NÍVEL DE PRESSÃO SONORA.

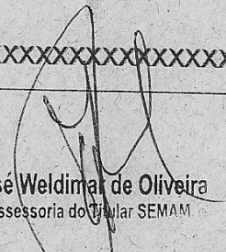
ESTA AUTORIZAÇÃO SÓ TERÁ VALIDADE MEDIANTE O LICENCIAMENTO DO EVENTO PELA SECRETARIA EXECUTIVA REGIONAL COMPETENTE, BEM COMO DA AMC QUANDO ENVOLVER VIAS DE TRÁFEGO DE VEÍCULOS.

ADVERTÊNCIA:

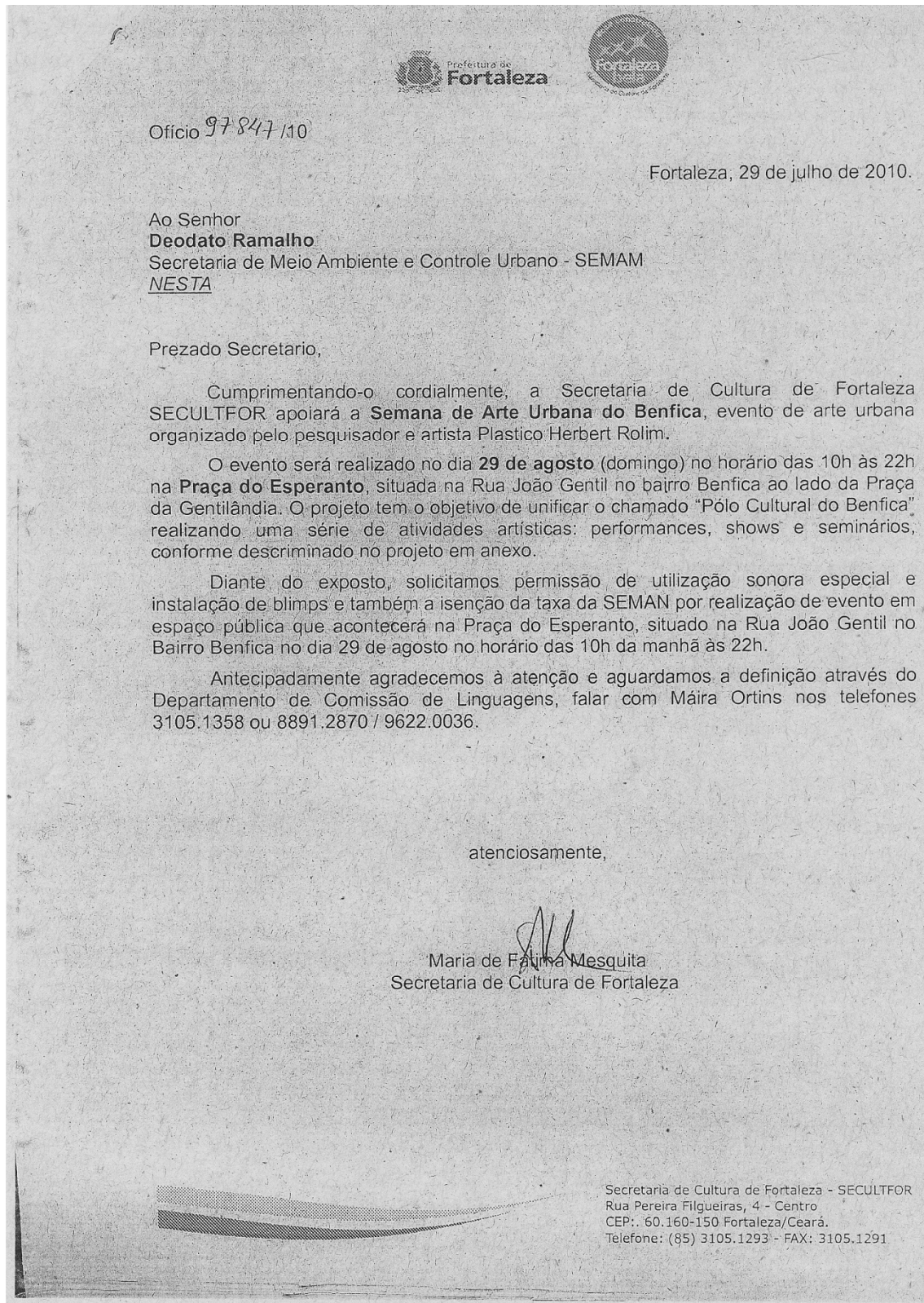
A INOBSERVÂNCIA DO LIMITE TOLERADO PODERÁ INCORRER EM MULTA, E DEMAIS SANÇÕES PREVISTAS NAS LEIS Nºs.: 5530/81 (CÓDIGO DE OBRAS E POSTURAS DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA); 8097/97 (LEI DE COMBATE A POLUIÇÃO SONORA); 9605/98 (LEI DE CRIMES AMBIENTAIS) E DECRETO LEI 3688/41 (CONTRAVENÇÕES PENAI).

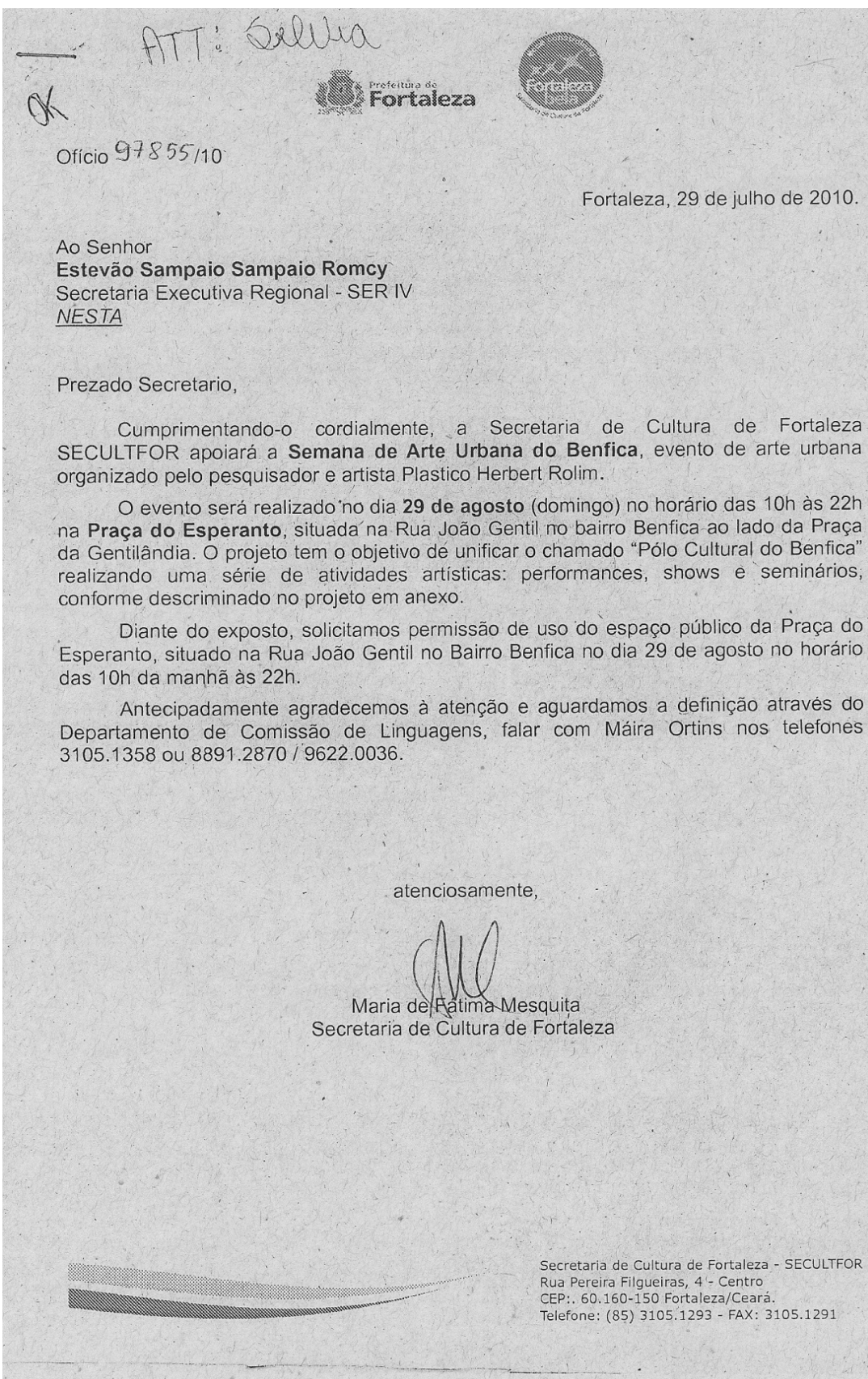
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX XX


Francisco Aurélio Chaves Brito
Gestor Ambiental
Coordenador da ECPS/SEMAM
Matrícula 13 458

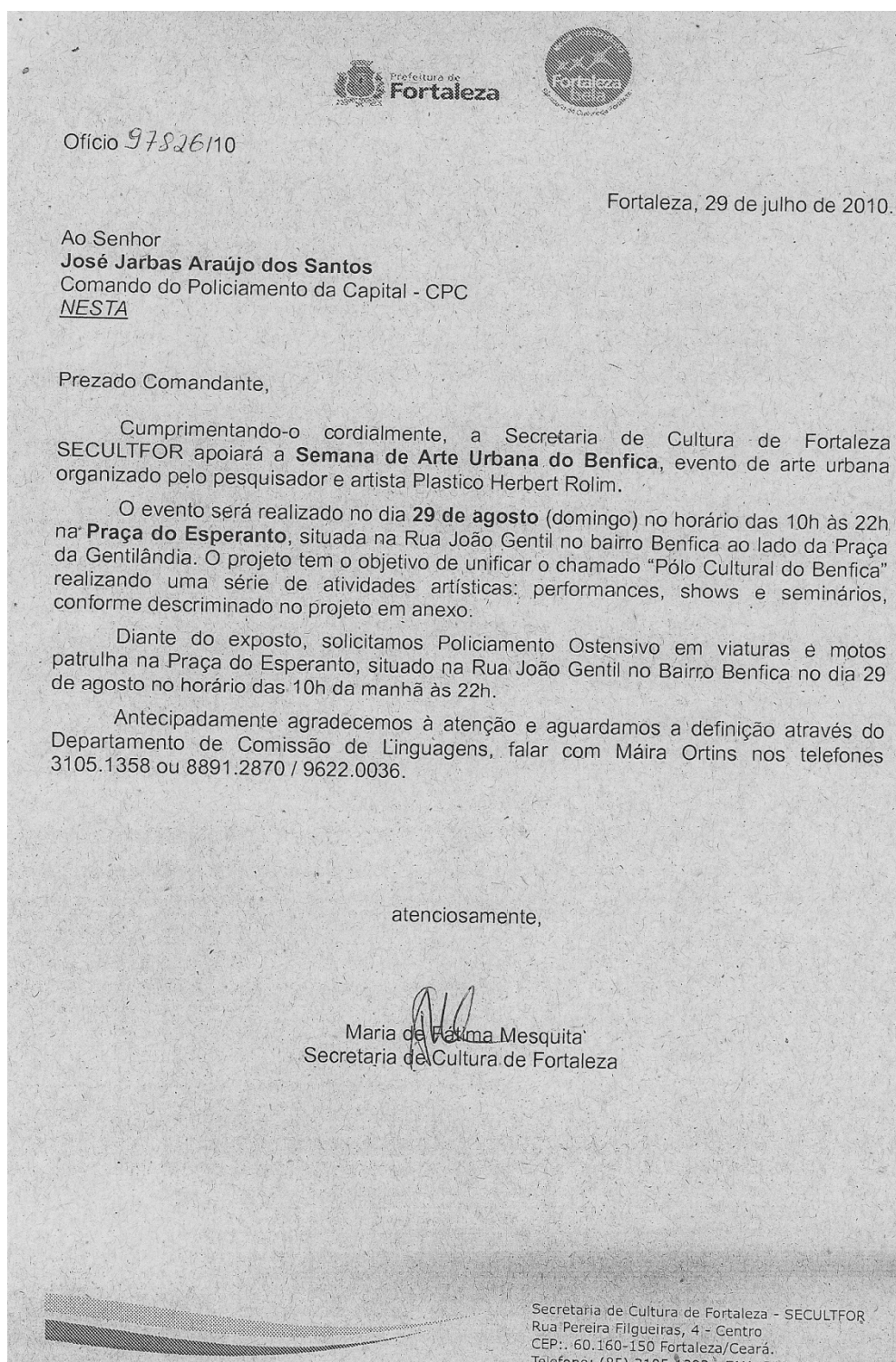

José Weldimar de Oliveira
Assessoria do titular SEMAM

2. Solicitação de permissão de utilização sonora especial.





3. Solicitação de policiamento.



4. Solicitação de limpeza urbana.



ANEXO I

VII EDITAL DE INCENTIVO ÀS ARTES

REQUERIMENTO DE INSCRIÇÃO

Fortaleza/CE, 08 de julho de 2010

Eu Francisco Herbert Rolim de Sousa com o presente, encaminho a Vossa Excelência o projeto *Seminário Internacional Arte Pública Relacional como Prática Social*, acompanhado da documentação necessária, com vistas à inscrição no VI *EDITAL DE INCENTIVO ÀS ARTES*, ao tempo em que solicito apoio para o mesmo e declaro que as informações nele contidas são de minha inteira responsabilidade, podendo vir a ser comprovadas a qualquer tempo, e que darei início a execução do referido projeto somente quando da liberação dos recursos pela Secretaria da Cultura do Estado do Ceará.

Atenciosamente,

Coordenador do Grupo Meio Fio de Pesquisa e Ação

Ilmo Sr.

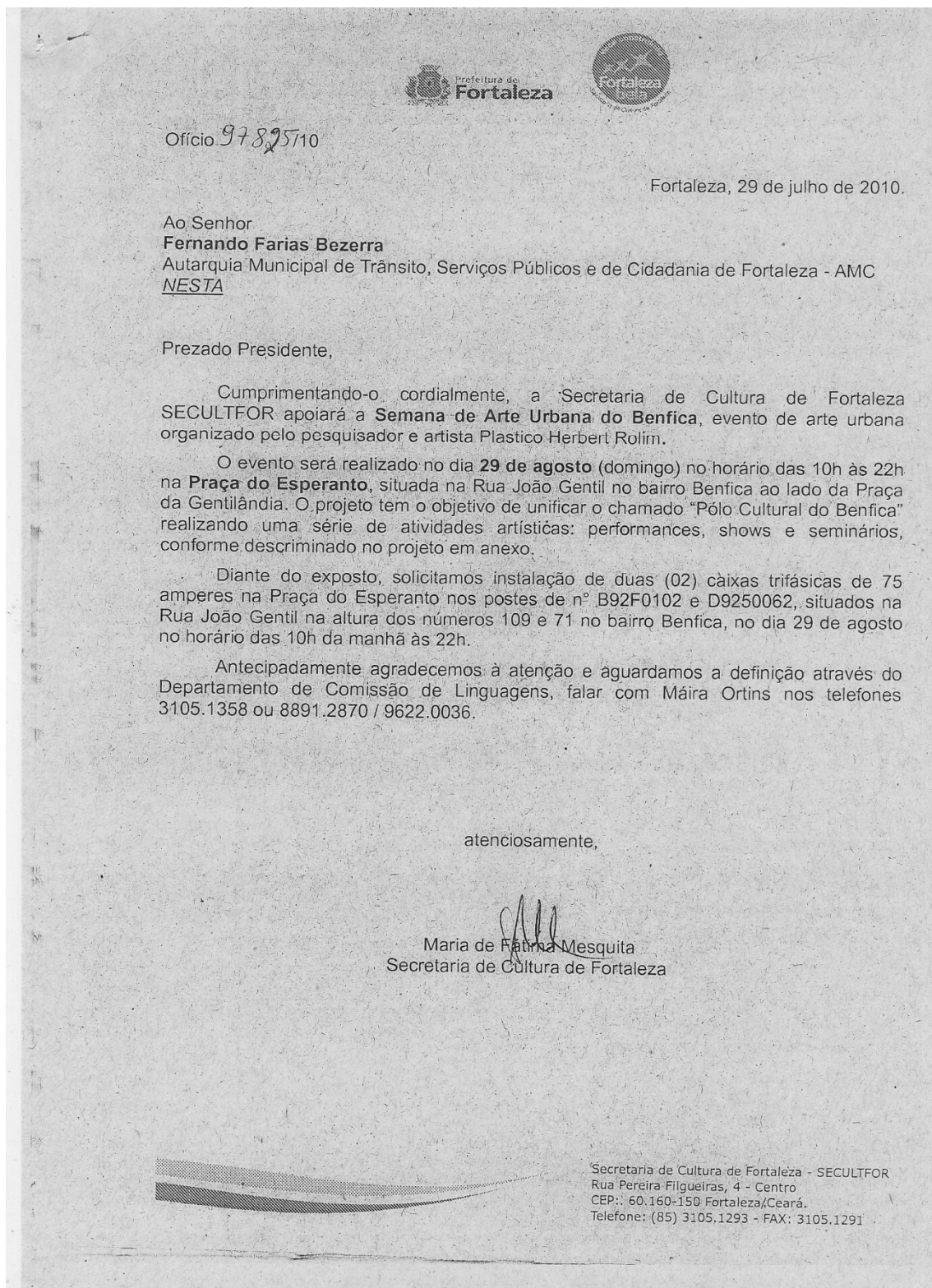
Francisco Auto Filho



Secretário da Cultura do Estado do Ceará

Fortaleza/CE

VII EDITAL PRÊMIO DE INCENTIVO ÀS ARTES 1

5. Solicitação de instalação de ponto de energia (som e iluminação).



SOLICITAÇÃO DE EVENTO

DADOS DO SOLICITANTE

REGIONAL: SER II		TELEFONE: 3105.1149
SOLICITANTE: Secretaria de Cultura de Fortaleza - SECULTFOR		
CPF:		CNPJ: 10.321.307/0001-48
END: Rua Pereira Filgueiras		Nº. 04
COMPLEMENTO:	BAIRRO: Centro	CEP: 60.160-150
TEL. FIXO: 3105.1130		TEL. CELULAR:

DADOS DO EVENTO

NOME DO EVENTO: Semana de Arte Urbana do Benfica	
LOCAL (VER CROQUI NO VERSO): Praça do Esperanto, situada na Rua João Gentil	
ao lado da Praça da Gentilândia	BAIRRO: Benfica
PONTO DE REFERÊNCIA: Rua João Gentil na altura dos nº 109 e 71 - Benfica	
PONTENCIA DA CAIXA: Caixa Trifásica de 75 Amperes - poste nº B92F0102 Caixa Trifásica de 75 Amperes - poste nº D9250062	
PERÍODO: 29 de agosto	
HORÁRIO (INÍCIO E TÉRMINO): 10hs da manhã às 22h	
CONTATO: Herbeth Rolim Produtor do Evento	TEL. FIXO: 3472.0951 TEL. CELULAR: 8842.0951

OBS (1): SÓ PODEMOS ATENDER SOLICITAÇÕES DE CAIXAS (MONOFÁSICA/TRIFÁSICA) PARA SOM, PALCO, BARRACA, TENDA ETC, MEDIANTE AUTORIZAÇÃO DO SECRETÁRIO DA REGIONAL CORRESPONDENTE.

OBS (2): AS SOLICITAÇÕES DE EVENTO DEVEM SER FEITAS COM O MÍNIMO DE 10 (DEZ) DIAS DE ANTECEDÊNCIA.

CARIMBO E ASSINATURA DO ATENDENTE

FORTALEZA, 29 / 07 / 2010

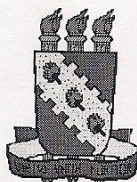
Maria do Carmo Mesquita da Silva
Secretária de Cultura de Fortaleza

ASSINATURA DO(A) SOLICITANTE

AMC - AUTORIDADE MUNICIPAL DE TRÂNSITO,
SERVIÇOS PÚBLICOS E DE CIDADANIA
Av. Aguiar Neto, 50
Jardim Bonifácio - Fortaleza - CE
CEP: 60035-422
Tel: 05 05 3433-0700
www.amc.fortaleza.ce.gov.br

ANEXO IV / Termos de anuência.

1. Universidade Federal do Ceará.



Universidade Federal do Ceará
INSTITUTO DE CULTURA E ARTE - ICA

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado "Seminário Internacional Arte Pública Relacional como Prática Social", apresentado pelo Grupo Meio Fio de Pesquisa e Ação, sob a coordenação do Prof. Francisco Herbert Rolim de Sousa, o qual terá nosso apoio.

Fortaleza, 08 julho de 2010.

Assinatura manuscrita em tinta azul, com uma letra inicial 'E' grande e decorativa.

Prof. Dr. Elvis de Azevedo Matos
Vice-Diretor do ICA

Prof. Dr. Elvis de Azevedo Matos
Vice-Diretor do
Instituto de Cultura e Arte
Universidade Federal do Ceará

2. Teatro José de Alencar.

 THEATRO JOSE DE ALENCAR	 GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ <i>Secretaria da Cultura</i>
---	--

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos, para os devidos fins, que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado "Seminário Internacional Arte Pública Relacional como Prática Social", apresentado pelo Grupo Meio Fio de Pesquisa e Ação, sob a coordenação do Prof. Francisco Herbert Rolim de Sousa. O referido projeto conta com apoio do Theatro José de Alencar.


Theatro José de Alencar
Izabel Gurgel
Diretora



Izabel Gurgel
Direção Theatro José de Alencar

Fortaleza, 08 julho de 2010

3. Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura.



TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado "Seminário Internacional Arte Pública Relacional como Prática Social", apresentado pelo Grupo Meio Fio de Pesquisa e Ação, sob a coordenação do Prof. Francisco Herbert Rolim de Sousa, o qual terá nosso apoio por meio da articulação entre o citado projeto de pesquisa e as atividades que compõem o Seminário *Interfaces: arte, cidade e subjetividades contemporâneas*.

Fortaleza, 08 julho de 2010.

Kadma Marques Rodrigues

Orientadora científica no NPAV

Coordenadora do Seminário *Interfaces*



GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ
Secretaria da Cultura

4. Centro Cultural Banco do Nordeste.

FORTALEZA
R. Floriano Peixoto, 941
Centro - Fortaleza/CE
CEP.: 60025-130
Tel.: (85) 3464.3108
Fax.: (85) 3464.3177



*Centro
Cultural
Banco do
Nordeste*

www.bnb.gov.br/cultura | cultura@bnb.gov.br

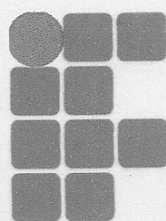
TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado "Seminário Internacional Arte Pública Relacional como Prática Social", apresentado pelo Grupo Meio Fio de Pesquisa e Ação, sob a coordenação do Prof. Francisco Herbert Rolim de Sousa, o qual será realizado no IV BNB Agosto da Arte no CCBNB – Fortaleza.

Fortaleza, 09 julho de 2010.

Alcino Brasil (Tibico)
Ambiente Gestão da Cultura
Gerente

5. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará.



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
CEARÁ

TERMO DE ANUÊNCIA

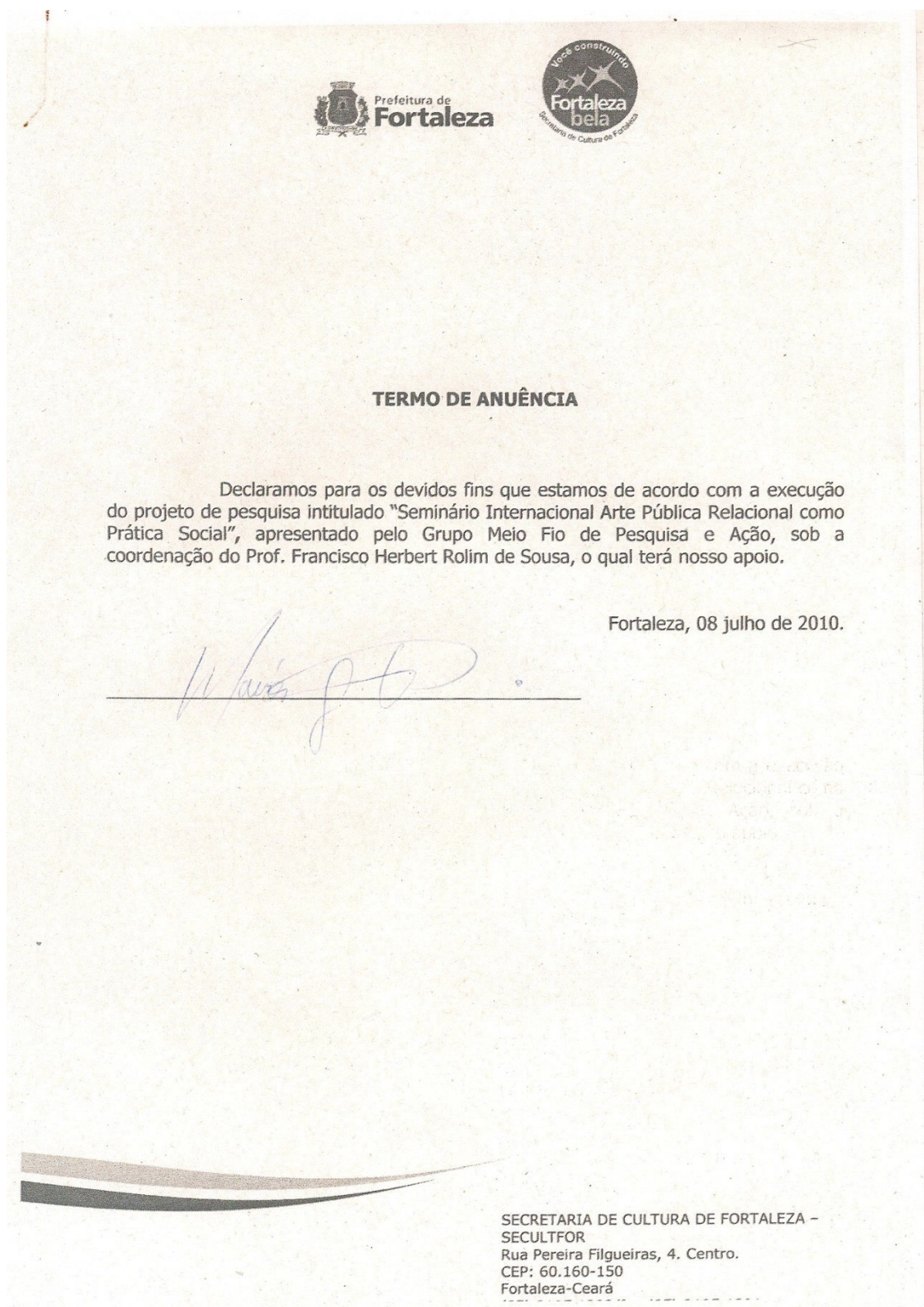
Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado "Seminário Internacional Arte Pública Relacional como Prática Social", apresentado pelo Grupo Meio Fio de Pesquisa e Ação, sob a coordenação do Prof. Francisco Herbert Rolim de Sousa, o qual terá nosso apoio.

Fortaleza, 08 julho de 2010.

Rubia Valério Pinheiro

Rubia Valério Pinheiro
Chefe de Departamento de Artes, Turismo e Lazer-IFCE
Tel.: 3307-3730
Av. 13 de Maio, 2081 - Fátima - 60040-531
Fortaleza - Ceará - Brasil

6. Secretaria de Cultura do Município de Fortaleza.



ANEXO V / Certificado SAUB (frente e verso).

CERTIFICADO


INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
CEARÁ

**I SEMANA DE ARTES VISUAIS DO IFCE
SEMANA DE ARTE URBANA BENFICA**

meio fio
pesquisa e ação

Certificamos que o(a) Sr.(a) Francisco Humbert Rolim de Sousa
participou como coordenador da I Semana de Artes Visuais do IFCE e da Semana de Arte Urbana Benfica, realizadas em Fortaleza - Ceará no período de 23 a 28 de agosto de 2010, totalizando 40 horas de atividades.

Durante o evento apresentou

— X — X —

Fortaleza, 28 de agosto de 2010

Prof.ª Maria das Dores Dantas
Coordenadora do Curso de Licenciatura em Artes Visuais

Prof. Gilberto Andrade Machado
Coordenador do Grupo Iris

Prof. Herbert Rolim
Coordenador do Grupo Meio-fio

Programação

ISEMANA DE ARTES VISUAIS DO IFCE

A INSERÇÃO PROFISSIONAL DOS (EX) ALUNOS DE ARTES VISUAIS DO IFCE NO CIRCUITO DAS ARTES

Dia 23/08 - Anexo Aldeota
10:00h - Pátio Interno - Abertura Oficial do Evento

Dia 24/08 - Anexo Aldeota
08:00h - Auditório - Comunicações de pesquisas em Artes Visuais
10:00h - Auditório - Mesa Redonda I:
Editais no Circuito da Arte como Experiência
Coordenador: Prof. Sebastião de Paula

10:00h - Sala de Modelo Vivo - Mesa Redonda II: Ilustração de Quadradinhos: As questões de criação e de Mercado.
Coordenador: Prof. Wendel Alves de Medeiros

Dia 25/08 - Anexo Aldeota
08:00h - Auditório - Comunicações de pesquisas em Artes Visuais
10:00h - Auditório - Mesa Redonda III:
A Docência na Construção de Saberes em Artes Visuais.
Coordenador: Prof. Marcos Oliveira Lopes

10:00h - Sala de Modelo Vivo - Mesa Redonda IV: Arte/Educação no Terceiro Setor: socializando conhecimentos.
Coordenador: Prof. Pacelli Cordeiro Barroso.

Dia 26/08 - Anexo Aldeota
08:00h - Auditório Comunicações de pesquisas em Artes Visuais
10:00h - Auditório - Mesa Redonda V:
Recursos Artísticos em Contextos Terapêuticos
Coordenador: Prof. Antônio Beethoven

10:00h - Sala de Modelo Vivo - Mesa Redonda VI: Experiências Compartilhadas de Mediação entre Arte e Público
Coordenador: Prof. Gilberto Machado

Dia 27/08 - Anexo Aldeota
10:00h - Avaliação do evento e encaminhamentos

Realização
IRIS - Grupo de Estudos da Formação de Professores de Artes Visuais do IFCE

Protocolo de registro

15/10/2010

ISEMANA DE ARTES VISUAIS IFCE
de 23 a 27 de agosto

Antonio Siomaro de Sousa
Assistente Adm. da Coordenadoria Pedagógica do
Curso de Tecnologia em Artes Plásticas e de Licenciatura
em Artes Visuais IFCE

Tel.: 3226-1777
Rua Nogueira Azeite, 621 Aldeota
Fortaleza Ceará Brasil

SAUB
Sociedade de Artes e Artes Visuais

Grupo Mello-Flo
de Pesquisa e Ação

ISEMANA DE ARTES VISUAIS IFCE
de 23 a 27 de agosto

SEMANA DE ARTE URBANA BENFICA - SAUB

SEMINÁRIO INTERNACIONAL ARTE PÚBLICA RELACIONAL COMO PRÁTICA SOCIAL.

Dia 23/08 - 19:00 h - Shopping Benfica
Abertura Oficial
Arte de Bem Ficar - Benfica no Planejamento Urbano de Fortaleza (Prof. Dr. Laércio Noronha - UNIFOR, Brasil)
Inauguração da Galeria Benficarte - Exposição Chico da Silva.

Dia 24/08 - 19:00h - Teatro José de Alencar
Palestras: Imagens da Cultura, Cultura das Imagens (Prof. Dr. José Ribeiro - Universidade Aberta - Portugal); Arte Pública Como Prática Social (Dra. Lilian Amaral - Casa da Memória de Paranaipacaba - SP - Brasil);

Dia 25/08 - 19:00h - Casa Amarela - UFC
Palestras: Do Monumental ao Relacional na Arte Pública - Percursos Histórico (Prof. Dra. Margarida Calado - FBAUL - Portugal); Política de Cultura como Reorganização do Espaço Urbano (Prof. Dr. Abdelhafid Hammouch - França)

Dia 26/08 - 19:00h - Auditório do IFCE
Palestras: Contextura do Patrimônio e da Memória por Amor ao Benfica (Prof. Dr. Gilberto Nogueira - UFC - Brasil); Potencialidades e Dificuldades do Benfica (Prof. Dr. Elmo Vasconcelos Junior - UECE - Brasil); Literatura no Benfica: Airton Monte, Carlos Emílio e João Soares Neto.

Dia 27/08 - 19:00 h - Centro Cultural BNB
Palestras: "Projecto Rio: Arte, Ciência e Patrimônio" (Prof. Dra. Virgínia Fróis - FBAUL - Portugal); Metodologia da Pesquisa Ação (Prof. Dra. Geny Lustosa - UFRN - Brasil)

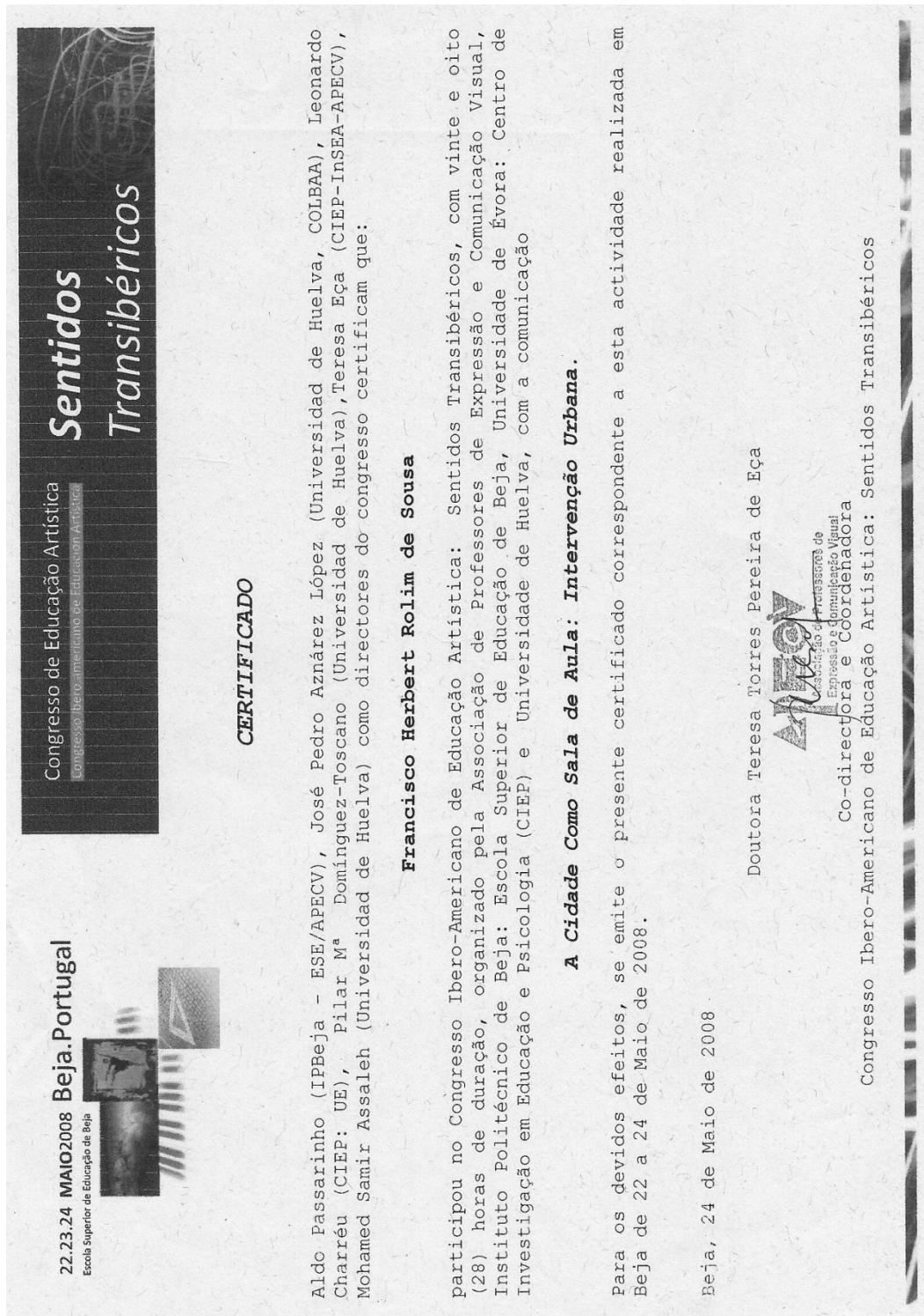
Dia 28/08 - 17:00 h - Centro Cultural BNB
Debates: Pesquisa em Artes: Entre o Sonho e a Razão (Artista Shirley Paes Leme - Brasil-SP); Com a Palavra os Coletivos (Curto Circuito, RAM, Pá, Acidum).

Dia 29/08 - das 10:00h às 22:00h - Pça. Feira da Gentilândia e Pça. do Esperanto - Benfica
Mostra de Arte Urbana: Artes visuais, literatura, dança, música, teatro, cultura popular, esporte e lazer.

Realização
Grupo Mello_Flo de Pesquisa e Ação

ANEXO VI / Certificados e declarações de Seminários, Congressos, Encontros, Palestras.

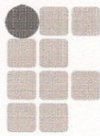
1. Congresso de Educação Artística: *Sentidos Transbéricos*.



2. Encontro Internacional de Imagem Contemporânea.



3. Projeto de Extensão, Edital 06/2009 SESu/MEC.



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
CEARÁ
Campus Fortaleza

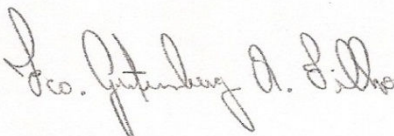
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO

DECLARAÇÃO

Declaro para fins de comprovação junto ao MEC/SESu/DIFES que o projeto de extensão **O Bairro como Sala de Aula – Intervenções Urbanas na Arte/Educação**, sob coordenação do **Professor Francisco Herbert Rolim de Sousa**, lotado no **IFCE – Campus Fortaleza**, foi analisado e aprovado no âmbito da Pró-Reitoria de Extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) dentro dos limites de projetos/propostas estabelecido no itens 5.2 (ou 5.3) do Edital 06/2009 SESu/MEC .

Para que sejam produzidos todos os efeitos legais, técnicos e administrativos deste compromisso, firmo o presente instrumento.

Fortaleza – CE, 02 de julho de 2009.



Pró-Reitor de Extensão do IFCE

Nome: Francisco Gutenberg Albuquerque Filho
CPF: 102.499.073-72

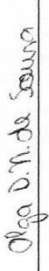
Av. 13 de Maio, 2081 – Fátima – CEP: 60.040-531 – Fortaleza – Ceará – Brasil
Fone: (85) 3307.3733 – Fax: (85) 3307.3711
Site: www.ifce.edu.br E-mail: sarahvcr@ifce.edu.br

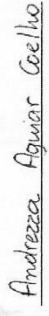
4. XIV Semana de Psicologia da Unifor: *Direitos Humanos em Versos Humanos Diversos*.

Oi Mail <http://webmail.oi.com.br/mail/message.php?index=7024>

CERTIFICADO

Certificamos que o trabalho "**Prática urbana do meio-fio: uma experiência de arte-educação no Benfica**", de autoria de **Alexandre Albuquerque Mourão** e **Herbert Rolim**, foi apresentado na XIV Semana de Psicologia da Unifor: Direitos Humanos em Versos Humanos Diversos, que ocorreu entre os dias 18 e 21 de maio de 2009, na Universidade de Fortaleza.

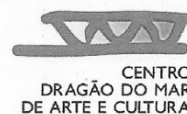

Olga D. N. de Sousa
(Comissão Organizadora)


Andreza Aguiar Coelho
(Comissão Organizadora)

Create PDF files without this message by purchasing novaPDF printer (<http://www.novapdf.com>)

52 de 55 4/6/2009 15:44

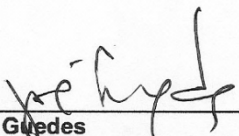
5. Diálogos Culturais, Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura.



Fortaleza, 21 de janeiro de 2010

Declaro para os devidos fins que **Francisco Herbert Rolim** ministrou a palestra Intervenção Urbana na Arte-Educação dentro do projeto Diálogos Culturais no Museu de Arte Contemporânea no Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura no dia onze de setembro de 2009.

Atenciosamente,

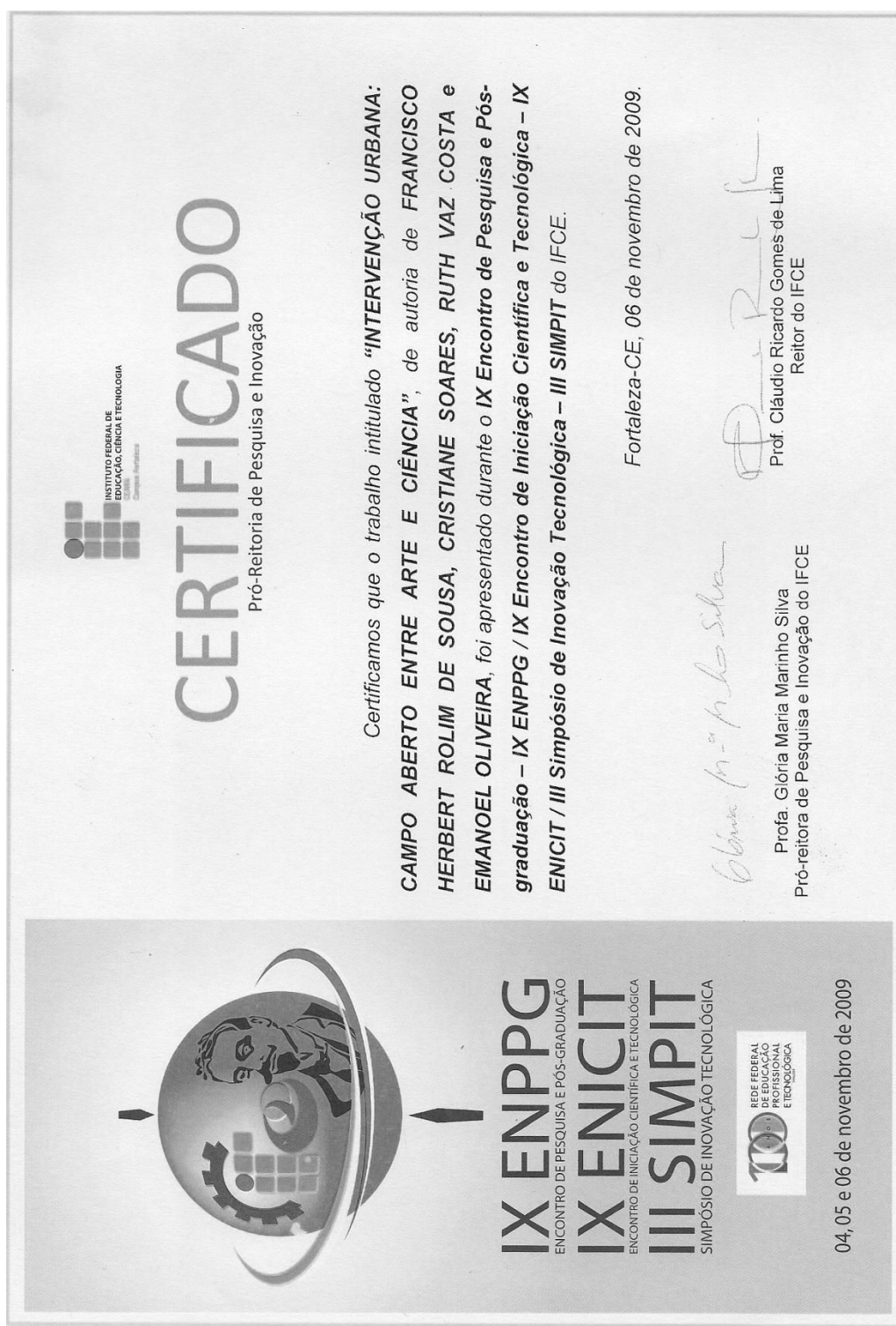

José Guedes
Gerente do Museu de Arte Contemporânea
Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura



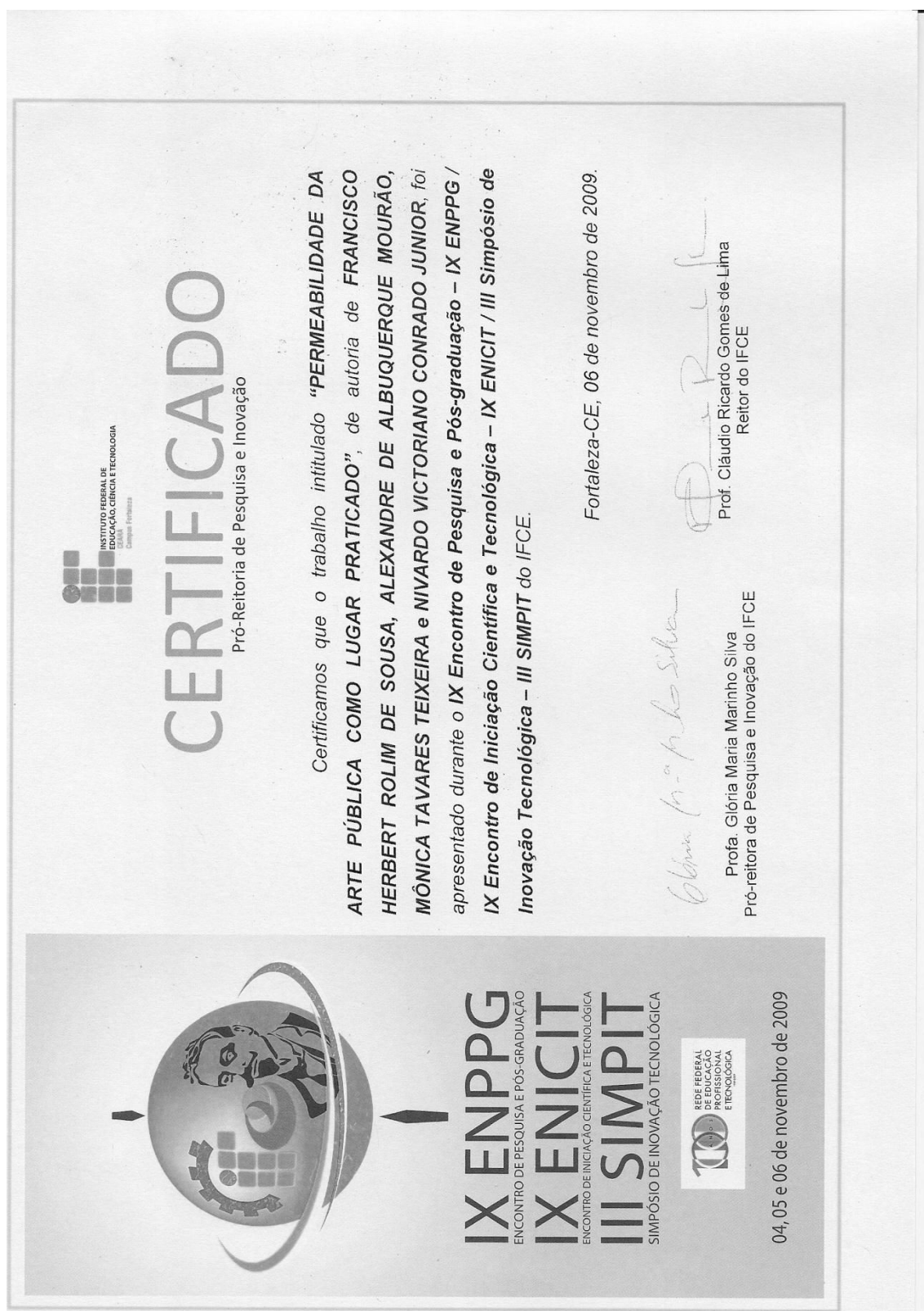
Instituto de Arte e Cultura do Ceará
CNPJ: 02.455.125/0001-31
Rua Dragão do Mar, 81 - Praia de Iracema
60.060-390 - Fortaleza - Ceará - Brasil
Tel.: (85) 3488.8616 / Fax: (85) 3488.8594
presidencia@dragaodomar.org.br
www.dragaodomar.org.br



6. IX Encontro de Pesquisa e Pós-Graduação do IFCE.



7. IX Encontro de Iniciação Científica do IFCE.



8. VI Semana de Humanidades da UFC e UECE.

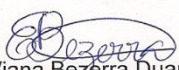


MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DIRETORIA DO CENTRO

DECLARAÇÃO

Declaramos para os devidos fins, que FRANCISCO HERBERT ROLIM DE SOUSA, participou com apresentação de trabalho intitulado: **"Intervenção Urbana Praça Casa: sala de aula expandida"**, da VI Semana de Humanidades da UFC e UECE realizada no período de 27 a 30 de abril de 2009.

Fortaleza, 7 de maio de 2010.

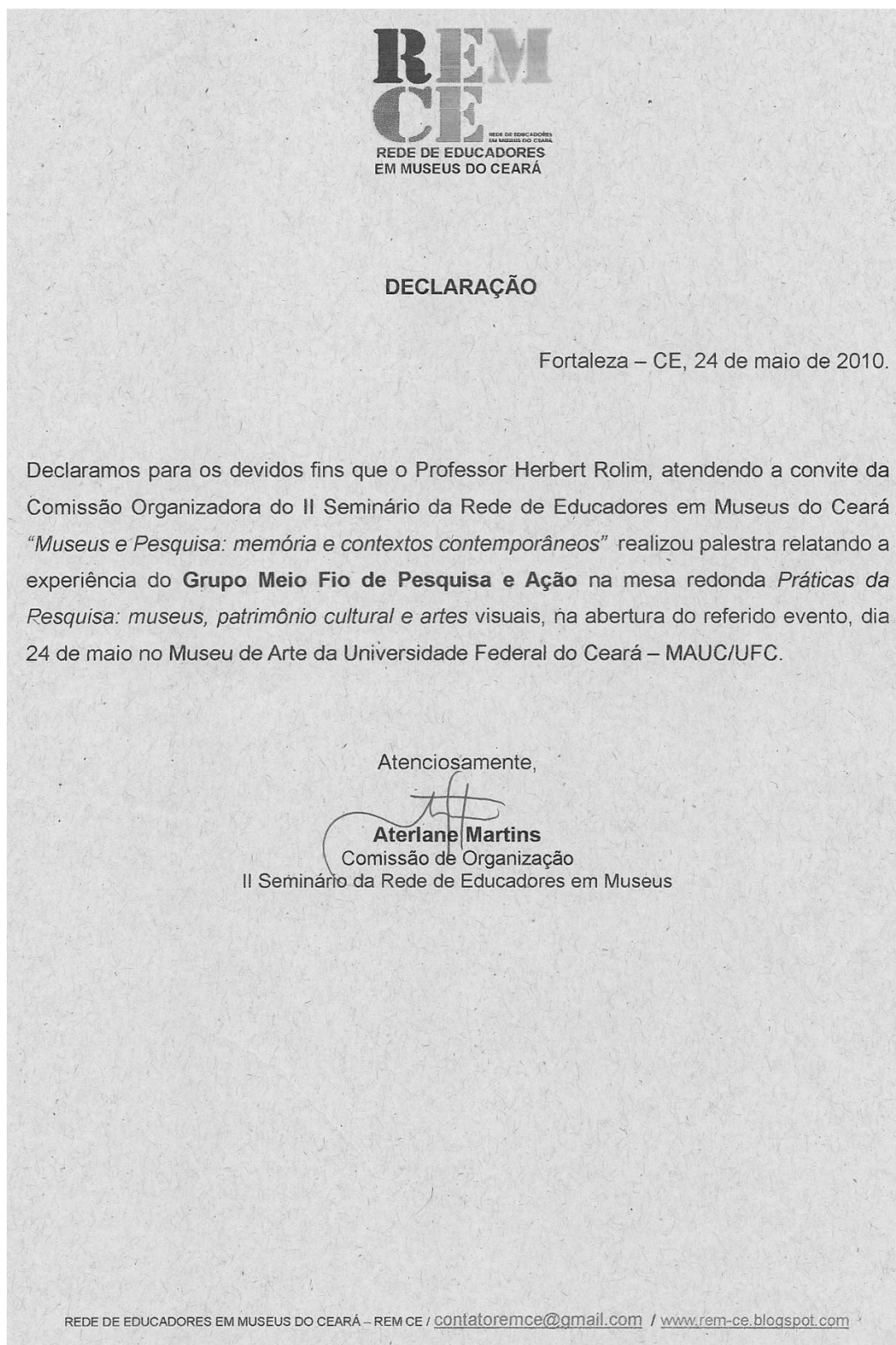

Emivânia Viana Bezerra Duarte
Coordenação Executiva

Av. da Universidade, 2683
Fone: 33667602 - Fax: 33667604

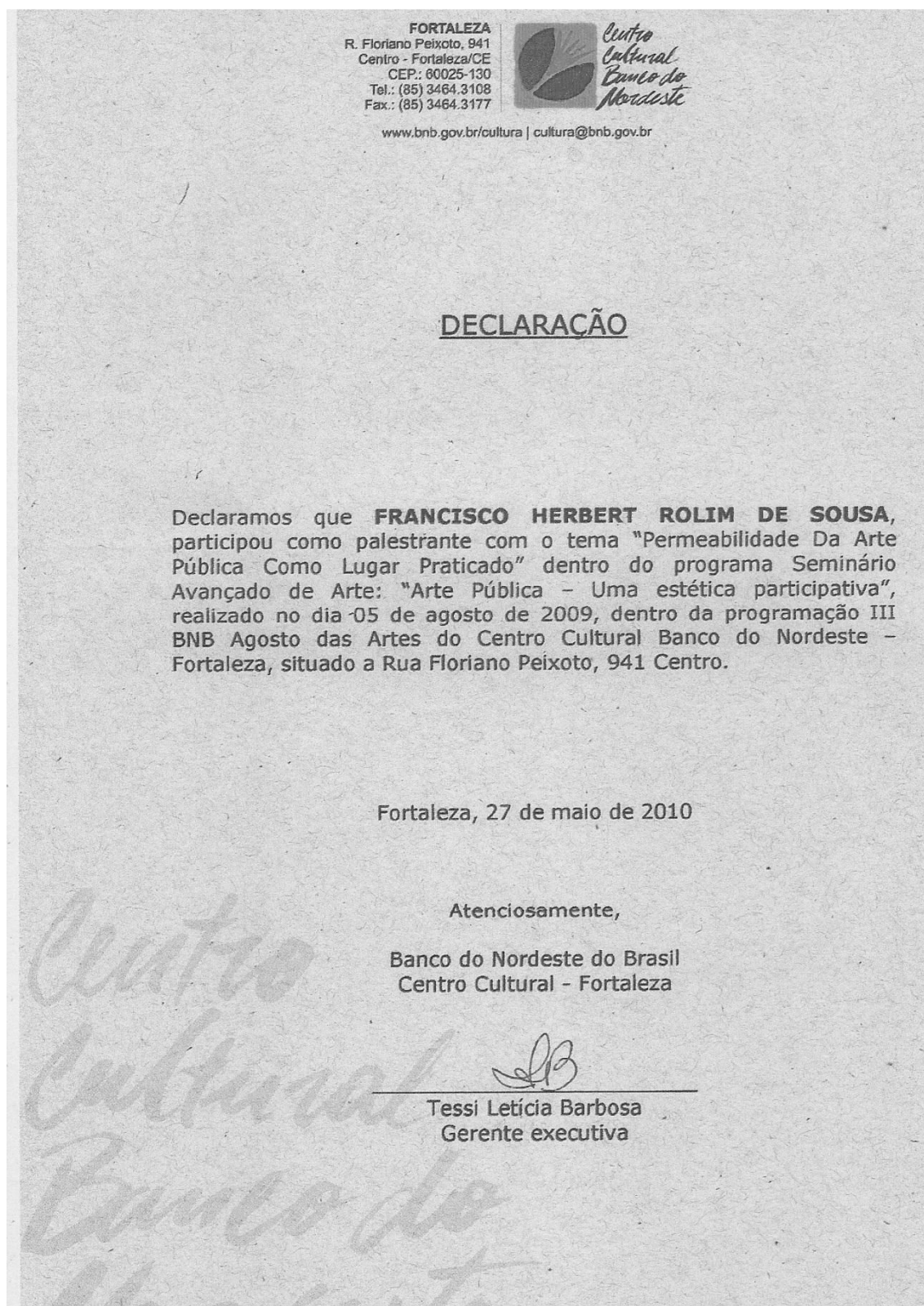
CMA-SAG020

1/1

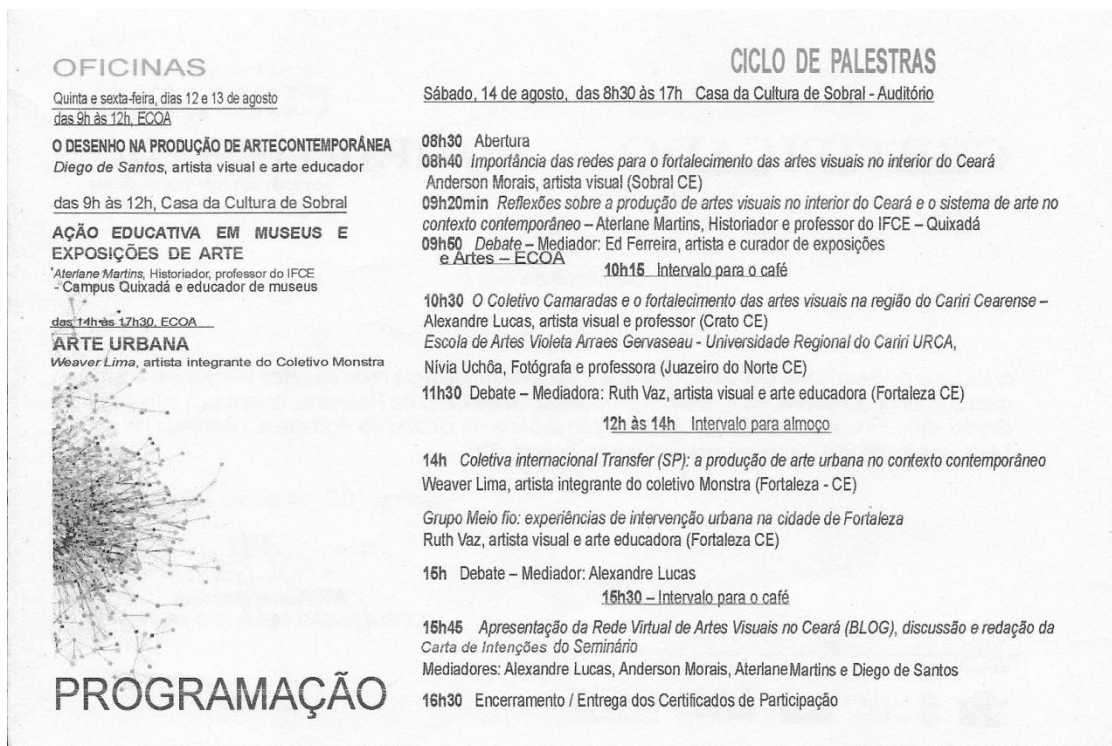
9. Rede de Educadores em Museus do Ceará.



10. Seminário Avançado de Arte: “Arte Pública – Uma estética participativa”.

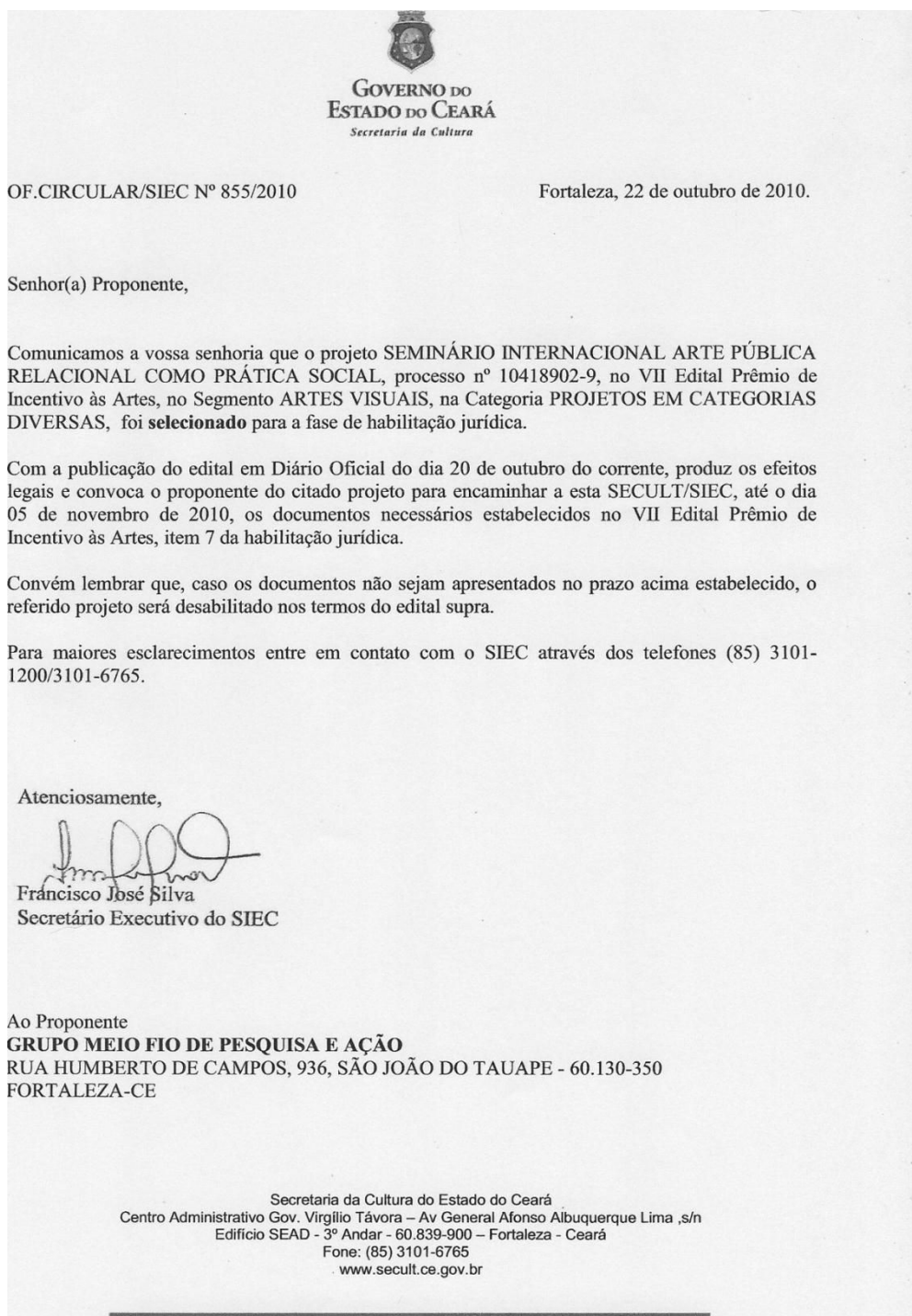


11. Seminário Circuito Compartilhado.




ANEXO VII / Prêmio e seleção em editais.

1. VII Edital Prêmio de Incentivo às Artes.



2. Edital nº 002/2011-PRPI-PIBIC/IFCE/CNPQ.

 <p>MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO</p>							
RESULTADO FINAL DOS PROJETOS DE PESQUISA INSCRITOS NO EDITAL Nº 002/2011-PRPI - PIBIC/IFCE/CNPQ							
Classificação	Nome do Pesquisador	Titulação	Título do Projeto	Pontos do Projeto de Pesquisa (A)	Pontos do Currículo Lattes (B)	Pontos proporcionais do Currículo Lattes (B)	Média Ponderada (2A + B)/3
1º	Rinaldo dos Santos Araújo	Doutor	Tratamento de efluentes aquosos contendo corantes industriais têxteis via processos de absorção e catálise ambiental	76,0	189,0	39,7	63,9
2º	Glória Maria Marinho Silva	Doutora	Tratamento biológico de efluente sintético farmacêutico em reatores com <i>Aspergillus niger</i> AN400	78,5	135,0	28,4	61,8
3º	Kelly de Araújo Rodrigues Pessoa	Doutora	Biodegradação de corante têxtil por uso de fungos em reatores em série operados em bateladas sequenciais com biomassa imobilizada	78,0	129,0	27,1	61,0
4º	Cidley Teixeira de Souza	Doutor	Simulação de aplicações de ambientes de cloud computing	77,0	125,0	26,3	60,1
5º	Pahlevi Augusto de Souza	Doutor	Avaliação da qualidade pós-colheita de figos (<i>Ficus carica</i> L.) Produzidos sob cultivo protegido na chapada do Apodi - CE	77,0	122,0	25,6	59,8
6º	José Wally Mendonça Menezes	Doutor	Redes de sensores utilizando arduino e zigbee para agricultura de precisão	71,0	135,0	28,4	56,8
7º	Gilberto Andrade Machado	Doutor	Cartografias para Galiléia: laboratórios itinerantes para coleta de imagens em campos anômalos	78,0	65,0	13,6	56,5
8º	Francisco Herbert Rolim de Souza	Mestre	Arte pública contemporânea como prática social: reflexões acerca do sentido de lugar pela experiência	78,5	48,0	10,1	55,7
9º	Gemmelle Oliveira Santos	Mestre	Caracterização das condições sociais, econômicas e de trabalho em associações de catadores de materiais recicláveis e reutilizáveis de Fortaleza-Ceará como subsídio à implementação da Política Nacional de Resíduos Sólidos	71,0	116,0	24,4	55,4

